МЕЖРЕГИОНАЛЬНЫЙ ОТКРЫТЫЙ СОЦИАЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗНАНИЕ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОСТИ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Сборник статей по материалам
II Всероссийской научно-практической конференции
17 февраля 2012 года

Йошкар-Ола
2012

УДК 159.9
ББК 88.5
П 86

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

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

Редакционная коллегия:
канд. пед. н., доцент Блинова М.Л., канд. пед. н., доцент Загайнов И.А., канд. пед. н., профессор Игумнова Г.В., канд. психол. н., доцент Курапова И.А., д. психол. н., профессор Маланов С.В., д. психол. н., профессор Попов Л.М., д. пед. н., профессор Швецов Н.М., канд. психол. н., доцент Швецова М.Н., канд. пед. н., доцент Шишкина О.В.

Психологическое знание в контексте современности: теория и практика: сборник статей по материалам II Всероссийской научно-практической конференции 17 февраля 2012 года / под общ. ред. Л.М. Попова, Н.М. Швецова. – Йошкар-Ола: МОСИ – ООО «СТРИНГ», 2012. – 432 с.

ISBN 978-5-91716-168-6

Сборник статей содержит материалы участников II Всероссийской научно-практической конференции «Психологическое знание в контексте современности: теория и практика», которая состоялась 17 февраля 2012 года в МОСИ. В конференции приняли участие ученые, преподаватели, аспиранты и студенты из Алматы, Астрахани, Барнаула, Бийска, Бишкека, Великого Новгорода, Йошкар-Олы, Казани, Москвы, Нижнего Новгорода, Новосибирска, Омска, Оренбурга, Пензы, Рязани, Санкт-Петербурга, Саранска, Саратова, Ставрополя, Таганрога, Улан-Удэ, Ульяновска, Череповца, Ярославля. Статьи посвящены актуальным проблемам теоретического и практического знания в психологии, особенностям профессионального становления будущего специалиста. Представленные доклады основаны на оригинальном исследовательском опыте авторов.

ISBN 978-5-91716-168-6

УДК 159.9
ББК 88.5
© МОСИ, 2012

РАСПРОСТРАНЕННОСТЬ СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ

Авдошина А.В., Калмыкова О.В., Новоселова А.Ю.
Межрегиональный открытый социальный институт
г. Йошкар-Ола

В современном мире человек вынужден жить в условиях хронического стресса. Постоянная загруженность на работе, высокие требования, предъявляемые к профессионализму сотрудников, конкуренция, вечная нехватка времени, агрессивное влияние со стороны средств массовой информации, рекламы, большая скученность людей в мегаполисах – все эти факторы способны вывести из душевного равновесия даже самого стойкого и психически уравновешенного человека. Молодое поколение, обучающееся в вузе в настоящее время, является особой группой, которая подвержена влиянию как вышеперечисленных факторов, так и непосредственному специфическому влиянию процесса обучения и выбранной профессии на личность.

Термин «эмоциональное выгорание» введен американским психиатром Х. Дж. Фрейденбергером в 1974 году для характеристики психологического состояния здоровых людей, находящихся в интенсивном и тесном общении с клиентами, пациентами в эмоционально насыщенной атмосфере при оказании профессиональной помощи. Первоначально этот термин определялся как состояние изнеможения, истощения с ощущением собственной бесполезности. Подверженными «эмоциональному выгоранию» признавались сотрудники медицинских учреждений и различных благотворительных организаций. Р. Шваб в 1982 г. расширяет группу профессионального риска. Теперь это, прежде всего, учителя, полицейские, юристы, психологи, политики, врачи.

Согласно современным данным, под «психическим выгоранием» понимается состояние физического, эмоционального и умственного истощения, проявляющееся в профессиях социальной сферы.

Установлено, что «сгоранию» подвержены те, кто работает страстно, с особым интересом. Долгое время помогая другим, они начинают чувствовать разочарование, так как им не удается достичь ожидаемого эффекта. Такая работа сопровождается чрезмерной потерей психологической энергии, приводит к психосоматической усталости (изнурению) и эмоциональному истощению (исчерпыванию).

Выделяют 5 ключевых групп симптомов, характерных для синдрома эмоционального выгорания:

1.Физические симптомы (усталость, физическое утомление, истощение; изменение веса; недостаточный сон, бессонница; плохое общее состояние здоровья, в т.ч. по ощущениям; затрудненное дыхание, одышка; тошнота, головокружение, чрезмерная потливость, дрожь; повышение артериального давления; язвы и воспалительные заболевания кожи; болезни сердечно-сосудистой системы);

2. Эмоциональные симптомы (недостаток эмоций; пессимизм, цинизм и черствость в работе и личной жизни; безразличие, усталость; ощущение беспомощности и безнадежности; агрессивность, раздражительность; тревога, усиление иррационального беспокойства, неспособность сосредоточиться; депрессия, чувство вины; истерики, душевные страдания; потеря идеалов, надежд или профессиональных перспектив; увеличение деперсонализации своей или других – люди становятся безликими, как манекены; преобладает чувство одиночества);

3. Поведенческие симптомы (рабочее время более 45 часов в неделю; во время работы появляется усталость и желание отдохнуть; безразличие к еде; малая физическая нагрузка; оправдание употребления табака, алкоголя, лекарств; несчастные случаи – падения, травмы, аварии и пр.; импульсивное эмоциональное поведение);

4. Интеллектуальное состояние (падение интереса к новым теориям и идеям в работе, к альтернативным подходам в решении проблем; скука, тоска, апатия, падение вкуса и интереса к жизни; большее предпочтение стандартным шаблонам, рутине, нежели творческому подходу; цинизм или безразличие к новшествам; малое участие или отказ от участия в развивающих экспериментах – тренингах, образовании; формальное выполнение работы);

5. Социальные симптомы (низкая социальная активность; падение интереса к досугу, увлечениям; социальные контакты ограничиваются работой; скудные отношения на работе и дома; ощущение изоляции, непонимания других и другими; ощущение недостатка поддержки со стороны семьи, друзей, коллег).

К трем основным факторам, играющим существенную роль в «эмоциональном выгорании», относят следующие: личностный, ролевой и организационный.

Среди личностных особенностей, способствующих «выгоранию», Фрейнденберг выделяет эмпатию, гуманность, мягкость, увлекаемость, идеализированность, интровертированность, фанатичность. Имеются данные, что у женщин эмоциональное истощение наступает быстрее, чем у мужчин, хотя это подтверждается не во всех исследованиях.

В.И. Ковальчук отмечает роль таких личностных особенностей, как самооценка и локус контроля. Людям с низким уровнем самооценки и

экстернальным локусом контроля больше угрожает напряжение, поэтому они более уязвимы и подвержены «выгоранию».

В обследовании психологов получены значимые корреляции между ролевой конфликтностью, ролевой неопределенностью и «сгоранием». К. Кондо относит на счет этого фактора те профессиональные ситуации, в которых совместные действия не согласованы, когда нет интеграции усилий, неравномерно распределена ответственность, присутствует конкуренция, в то время как результат работы зависит от слаженности действий. Работа в ситуации распределенной ответственности, когда сильно выражено «коллегиальное начало», ограничивает развитие «сгорания».

Наиболее уязвимыми, «выгорающими» считаются те, кто разрешает стрессовые ситуации агрессивно, в соперничестве, несдержанно, любой ценой, а также «трудоголики», т.е. люди, решившие посвятить себя только реализации рабочих целей, кто нашел свое призвание и работает до самозабвения.

К организационному фактору, способствующему развитию «выгорания», относят: многочасовой характер работы, не оцениваемой должным образом, имеющей трудноизмеримое содержание, требующей исключительной продуктивности; неадекватность содержанию работы характера руководства со стороны начальства и т.д.

Как отмечает В.И. Ковальчук, среди организационных факторов «выгоревшие» лица указывают на следующие причины «выгорания»: чрезмерный уровень напряжения и объем работы, особенно при нереальных сроках ее выполнения; монотонность работы вследствие слишком большого количества повторений; вкладывание в работу больших личностных ресурсов и недостаток признания и положительной оценки; физическое изнеможение, недостаточный отдых или отсутствие нормального сна; работа без дальнейшего профессионального совершенствования; напряженность и конфликты в межличностных отношениях; недостаточная поддержка со стороны коллег; эмоциональная насыщенность или когнитивная сложность коммуникации и др.

В последние годы внимание исследователей психологов и врачей привлекают проблемы довольно широкого распространения СЭВ среди студенческой молодежи. Так, по данным Джекобса и Додда [4] до 40 % студентов колледжей страдают выгоранием разной степени выраженности, причем частота выявления СЭВ увеличивается от младших к старшим курсам.

Важным представляется тот факт, что развитие СЭВ у студентов зависит от их личностных акцентуаций, психовегетативных особенностей, что определяет тяжесть и специфику симптомов

эмоционального выгорания в динамике обучения. Так, показано, что у девушек с высокой лабильностью, тревожностью СЭВ развивается максимально быстро уже на первом курсе и проявляется апатией, депрессивными эпизодами. Юноши-интроверты, импульсивные, эгоцентричные, были склонны к развитию СЭВ с конфликтным поведением с выраженной агрессией, гневом [5].

Несмотря на общепринятое мнение, что выгорание связано с условиями учебы (стрессоры среды), в ряде работ показана определяющая роль жизненных событий, бытовых стрессогенных ситуаций в развитии СЭВ [4].

Очевидно, что выгорание у студентов – сложный феномен, являющийся функцией личностных психофизиологических особенностей, социальной поддержки и рабочих стрессорных нагрузок, но в конечном итоге существенно влияющий на состояние их здоровья и успеваемость.

Профессором В.В. Бойко был разработан тест, специально предназначенный для оценки степени выраженности синдрома эмоционального выгорания. Тест отличается четким выделением не только трех стадий развития синдрома (напряжение, резистенция, истощение), но и четырех основных симптомов для каждой из трех стадий.

Нас заинтересовало, насколько студенты Межрегионального открытого социального института подвержены эмоциональному выгоранию. Исследование проводилось со студентами заочного отделения экономического, юридического факультетов и факультета информационной безопасности.

В ходе исследования было выявлено, что наиболее развита у студентов стадия реминисценции.

По выраженности симптомов нами получены следующие данные: в фазе напряжения складывающимися симптомами у студентов являются: переживание психотравмирующих событий и симптом – «загнанность в клетку». На стадии реминисценция можно выделить следующие симптомы: неадекватное избирательное эмоциональное реагирование, эмоционально-нравственная дезориентация и редукция профессиональных обязанностей. На стадии истощения складывающимися симптомами являются эмоциональный дефицит, эмоциональная отстраненность.

Если говорить в целом о выраженности у студентов синдрома эмоционального выгорания, то получается, что у 45 % студентов синдром отсутствует, 45 % студентов имеют средний уровень эмоционального выгорания, 10 % от числа всех исследуемых студентов имеют высокий уровень выраженности СЭВ. Эти данные представлены в рисунке 1.

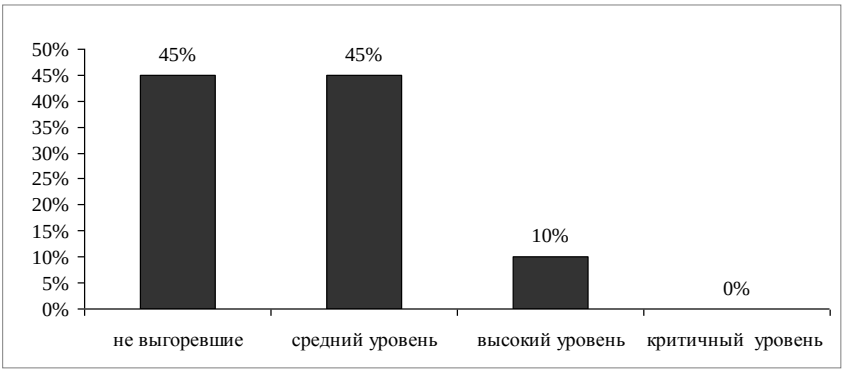


Рисунок 1 - Степень выраженности эмоционального выгорания у студентов

И в конце подчеркнем, что выгорание – это группа симптомов, проявляющихся вместе. Однако все вместе они ни у кого не проявляются одновременно, выгорание – процесс сугубо индивидуальный.

ЛИТЕРАТУРА

1. Борисова М.В. Психологические детерминанты феномена эмоционального выгорания у педагогов / М.В. Борисова // Вопросы психологии. – № 2. – 2005. – С. 97-104.

2. Бойко В.В. Правила эмоционального поведения / В.В. Бойко. – СПб., 1998.

3. Водопьянова Н., Старченкова Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н. Водопьянова, Е. Старченкова. – СПб., 2005. – С. 31.

4. Глазачев О.С. Синдром эмоционального выгорания у студентов: поиски путей оптимизации педагогического процесса / О.С. Глазачев // Вестник Международной академии наук. – 2011. – С. 26- 45

5. Ильин Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2002. – 752 с.

6. Леонова А.Б. Комплексная стратегия анализа профессионального стресса / А.Б. Леонова // Психологический журнал. – 2004. – № 25 (2). – С. 75-85.

ВЛИЯНИЕ ЧАСТИЦЫ «НЕ» НА ЗАПОМИНАНИЕ РАЗНЫХ ЧАСТЕЙ РЕЧИ

Акалова М.С., Маланов С.В.
Марийский государственный университет
г. Йошкар-Ола

Процессы запоминания и воспроизведения играют огромную роль в жизни каждого человека и человечества в целом. Обучение, получение и

усвоение новых знаний находится в прямой зависимости от процесса запоминания.

Ученики в школе, студенты в вузе нередко говорят о неспособности запомнить материал в связи с его сложностью, непонятностью. В психологии обстоятельно разработаны вопросы о связи запоминания с направленностью личности, вниманием, мышлением, чувствами, волей. Разработан вопрос о роли повторения при запоминании, об использовании при запоминании материала разных органов чувств (зрения, слуха, осязания). Но есть еще один немаловажный аспект, влияющий на процесс запоминания предлагаемого материала – это особенности языка (синтаксис, грамматика, морфология и т.д.).

Вопрос о влиянии грамматических особенностей языка на успешность запоминания материала и выполнения других мыслительных операций изучен мало. Хотя ученые и считают, что язык играет важную роль в осуществлении процессов познания, в осмыслении мира.

Использование только органов чувств недостаточно для развития познавательных способностей человека. Способность выходить за пределы непосредственного окружения обеспечивается языковыми средствами. Мир во многом открывается человеку через тексты, через языковое пространство.

Безусловно, что центральные языковые категории усваиваются человеком с детства. С помощью языка он познает мир. При этом усвоенные языковые структуры и категории, в свою очередь, оказывают влияние на восприятие мира субъектом.

Например, часто в различных источниках говорится о такой особенности языка как отрицание, о том, что использование отрицательных частиц снижает эффективность понимания сообщений. Но подтверждающих это достоверных данных нет.

Частица «не», конечно, имеет свои особенности и закономерности употребления и восприятия. Но оказывает ли она влияние на успешность организации умственных действий, затрудняет ли запоминание, точно неизвестно.

В этой связи была поставлена **цель** – исследовать, как влияет частица «не» на успешность запоминания и воспроизведения материала. Эта тема актуальна не только для психологии и лингвистики, но и для других наук, которые изучают эффективность разных типов коммуникации между людьми.

В исследовании выдвигалась гипотеза: существует определенная взаимосвязь между присутствием частицы «не» при разных частях речи в суждениях и успешностью их воспроизведения.

Способом проверки данной гипотезы послужили простые предложения в 4 вариациях:

1) предложения без частицы «не» (Грузовик едет по дороге);

2) предложения с частицей «не» при подлежащем существительном (НЕ грузовик едет по дороге);

3) предложения с частицей «не» при сказуемом глаголе (Грузовик НЕ едет по дороге);

4) предложения с частицей «не» при второстепенном члене, выраженном существительным – дополнение, обстоятельство (Грузовик едет НЕ по дороге).

Успешность воспроизведения разных вариантов предложений и будет являться показателем влияния частицы «не» на запоминание разных частей речи, в частности существительного и глагола.

Исследование проводилось с участием студентов Марийского государственного университета в количестве 67 испытуемых.

В каждой из групп (всего было 4 группы) испытуемым зачитывались простые предложения (всего 8), состоящие из подлежащего, сказуемого и дополнения, по 2 предложения каждой из четырех вариаций. Перед выполнением задания зачитывалась инструкция – нужно было мысленно представить целостные образы услышанных предложений. Все предложения воспринимались на слух. После чего предлагалось письменно воспроизвести услышанные суждения. Только после выполнения методики испытуемым сообщалась проверяемая гипотеза.

При обработке результатов подсчитывалось количество правильно воспроизведенных предложений и предложений, воспроизведенных без учета правильности постановки в них частицы «не».

Для обработки был применен критерий χ^2 Пирсона для выявления различий в распределении результатов.

Получены следующие данные:

- предложения (№ 3), где отрицается глагол-сказуемое, воспроизводятся менее успешно, чем предложения с отрицанием существительного-подлежащего и без отрицания
- самые часто встречающиеся ошибки (в заданиях № 3) – ошибки, где частица «переставляется» к второстепенному члену предложения.

То есть менее эффективно воспроизводится именно сама частица «не» при глаголе-сказуемом (она «перемещается» к существительному, выраженному второстепенным членом), но при этом сами предложения, где отрицался глагол, запоминаются. Но это может привести к неточному, а иногда и абсолютно противоположному запоминанию материала.

Возможным объяснением данной особенности может служить то, что для представления отрицания образа действия нужно применить несколько последовательных операций (изначально представить объект,

который будет выполнять действие; представить выполняемое объектом действие; представить, как объект перестает его выполнять либо начинает выполнять какое-либо другое действие), что в некоторой степени отличается от операций, затраченных на представление отрицания предмета, выраженного существительным (изначально представляется объект, который при отрицании в представлениях чаще всего замещается другим).

Также объяснять выявленную особенность может тот факт, что при отрицании действия предложение можно понять по-разному, поэтому и запомнить неточно.

Например, предложение «Яблоко не лежит на столе», можно понять: Яблоко не лежит на столе, значит, оно лежит где-то в другом месте; в данном случае предложение может запомниться как «Яблоко лежит не на столе».

Возможен другой вариант интерпретации: Яблоко не лежит на столе, значит, на столе ничего нет, или есть что-то другое. Тогда возможно воспроизведение: «Не яблоко лежит на столе».

Это предположение частично подтверждается дополнительными подсчетами: в структуре ошибок этого вида суждений (когда суждения в целом всё-таки воспроизведены) преобладает перестановка «не» к второстепенному члену предложения (Голубь НЕ клюет семечки – Голубь клюет НЕ семечки).

Другие варианты предложений (с отрицанием существительного или без отрицаний) воспринимаются более однозначно.

Есть некоторая тенденция в лучшем воспроизведении материала с отрицанием существительного-подлежащего, чем существительного-дополнения или обстоятельства, но статистически она не подтверждена, возможно, вследствие малой выборки или действия ряда неучтенных побочных переменных. В любом случае для объяснения данного момента нужны дополнительные исследования.

Так или иначе, поставленная гипотеза в некоторой степени подтверждается: частица «не» влияет на запоминание, если отрицается глагол.

Данный вывод ведет к возникновению новых гипотез: как влияет частица на другие части речи, как будет влиять отрицание на другую синтаксическую структуру высказываний и т.д.

Хотя данные результаты и не могут быть окончательными, так как требуют дополнительных исследований с целью уточнения и выяснения причин полученных результатов, но уже итоги этого исследования могут стать важными для лингвистики, психологии, обыденного общения.

ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

Альфимова И.В.
Гимназия № 14
г. Йошкар-Ола

В современном обществе ни для кого не секрет, что профессия учителя относится к разряду стрессогенных и требует от него особого самообладания и саморегуляции.

Неудивительно, что учительство как профессиональная группа отличается крайне низкими показателями физического и психического здоровья. Эти показатели снижаются по мере увеличения стажа работы в школе.

Лишь 34 % обследованных педагогов находятся в зоне психологического благополучия.

Около 40 % имеют умеренные нервные расстройства и им необходима специальная психологическая помощь.

Психофизическая усталость – первотолчок в развитии психосоматических заболеваний; она постепенно и неуклонно переходит в психологическую и телесную депрессию – страшную болезнь нашего века.

По степени напряженности нагрузка учителя в среднем больше, чем у менеджеров и банкиров, генеральных директоров и президентов ассоциаций, то есть тех, кто непосредственно работает с людьми [4, с. 13].

В нашем понимании эмоциональная устойчивость понимается как способность индивидуума к адекватному и гибкому реагированию на значимые изменения внутренних (мотивационных, эмоциональных, волевых, когнитивных, перцептивных) и внешних (факторы социальной среды) факторов, характеризующаяся сформированностью навыков психорегуляции, стойкостью, стабильностью и сопротивляемостью педагога фрустрации и стрессогенным воздействиям в практической педагогической деятельности [3, с. 2].

Большинство исследователей сходятся во мнении, что причины напряженности педагогической деятельности обусловлены объективными и субъективными факторами.

Под объективными факторами понимают внешние условия (загруженность рабочего дня, повышенные эмоциональные нагрузки, столкновение в течение дня с новыми незапланированными проблемами).

Субъективными факторами обычно становятся особенности личности педагога, такие как чрезмерная чувствительность, мотивационные, социальные характеристики.

Анализируя напряженные педагогические ситуации, необходимо помнить о единстве объективных и субъективных факторов. Влияние напряжённой ситуации на деятельность человека зависит не только от характера задачи, внешней обстановки, но и от его индивидуальных особенностей, мотивов поведения, опыта, знаний, навыков, основных свойств нервной системы.

К напряженным ситуациям педагогической деятельности исследователи (А.К. Маркова, Л.М. Митина, М.М. Рыбакова, И.И. Рыданова и др.) относят:

1) ситуации взаимодействия учителя с учащимися на уроке (нарушение дисциплины и правил поведения, непредвиденные конфликтные ситуации, непослушание, игнорирование требований учителя, «глупые» вопросы и т.д.);

2) ситуации, возникающие во взаимоотношениях с коллегами и администрацией школы (резкие расхождения во мнениях, перегруженность поручениями, конфликты при распределении нагрузки, чрезмерный контроль за учебно-воспитательной работой, непродуманность нововведений в школе и т.д.);

3) ситуации взаимодействия учителя с родителями учащихся (расхождения в оценке ученика учителем и родителями, невнимание со стороны родителей к процессу воспитания детей и т. д.) [4, с. 9].

Умение быть готовым к напряженным ситуациям педагогической деятельности необходимо формировать. А формировать эти умения возможно лишь в тренинговом режиме, который позволяет сформировать навыки анализа и решения проблемных педагогических ситуаций. Для решения данной проблемы в своей работе мы используем следующие техники:

1. Технология ситуационного анализа. *«Шесть шляп мышления»* – метод обучения «эффективно мыслить» Эдварда Де Боно, американского исследователи творческого мышления.

Белая шляпа учит человека беспристрастно работать только с фактами, цифрами, событиями. Благодаря ей можно стать беспристрастным, освободиться от эмоций, которые, как известно, «туманят разум».

Черная шляпа помогает человеку увидеть все негативные стороны события, явления, проблемы, она позволяет оценить риски.

Желтая шляпа, напротив, помогает раскрыть ресурсы, положительные стороны ситуации; увидеть «плюсы» ситуации, явления, проблемы.

Красная шляпа дает возможность человеку увидеть событие, явление, проблему в ярких эмоциональных красках. Тем самым создаются условия для отреагирования эмоций, благодаря чему они больше не будут мешать работе.

Зеленая шляпа актуализирует творческое мышление человека, позволяет осуществлять нестандартный подход к решению задачи, искать новые способы и приемы.

Синяя шляпа помогает человеку находить смысл в том, что он делает, продуктивно управлять процессом мышления, обобщать накопленный опыт, вписывать проблему в контексте глобальных событий в экономике, политике, мироустройстве; философски осмыслять события и явления, понимая, что одна проблема есть проявление более общих механизмов и сил, действующих во вселенной...

Педагоги выбирают наиболее понравившиеся им цвета шляп, таким образом, делятся на команды. Каждая из команд рассматривает проблему с точки зрения своей шляпы. Эта техника помогает рассмотреть проблему со всех сторон, собрать о ней как можно больше информации и принять правильное решение.

2. Следующим этапом, помогающим достичь эмоциональной устойчивости, является обучение педагогов способам конструктивного разрешения конфликтов. Продуктивное разрешение конфликтной ситуации предполагает восприятие ее как творческой задачи, переосмысление собственной позиции и внутренней перестройки. Для достижения этой цели педагогов необходимо познакомить с «Алгоритмом решения конфликтной педагогической ситуации».

Первый этап условно называется «Стоп!» и направлен на оценку ситуации и осознание собственных эмоций. Рекомендуется спросить себя: «Что я сейчас чувствую?», «Что я сейчас хочу сделать?», «Что я делаю?».

Второй этап начинается с вопроса «Почему?», который педагог задает самому себе и анализирует мотивы и причины поступка ребенка.

Третий этап заключается в постановке педагогической цели и формулируется при помощи вопроса «Что?»: «Что я хочу получить в результате своего педагогического воздействия?» (чувство страха у ребенка или осознанное чувство вины).

Четвертый этап заключается в выборе оптимальных средств для достижения поставленной педагогической цели и отвечает на вопрос «Как?»: «Каким образом достичь желаемого результата?».

Пятый этап – практическое действие педагога. Именно на этом этапе реализуются педагогические цели.

Шестой этап – заключительный в алгоритме решения педагогической ситуации. Он представляет собой анализ педагогического воздействия и позволяет оценить эффективность общения педагога с детьми.

3. На заключительном этапе тренинга можно провести интерактивную игру «Педагогическое лото», которая позволит на практике отработать алгоритм решения конфликтной педагогической ситуации и даёт возможность опытным педагогам поделиться своим практическим опытом с молодыми специалистами. Игра включает в себя напряженные педагогические ситуации, которые делятся на три области: вопросы, касающиеся взаимоотношения с детьми, родителями и педагогами. Педагоги делятся на несколько команд, выбирают понравившийся раздел вопросов, коллективно обсуждают возможные варианты выхода из проблемной ситуации. Другие команды по желанию добавляют свои варианты поведения в предложенной ситуации.

4. Обучение способам укрепления психологического здоровья.

Предлагаем несколько приёмов и упражнений для снятия стресса. Данные упражнения можно делать в любом месте. Чтобы найти нужный ритм счета, дышите медленно и спокойно, отгораживаясь от всевозможных волнений при помощи воображения. Этот метод хорошо ослабляет стресс. Нужно сесть поудобнее, сложить руки на коленях, поставить ноги на землю и найти глазами предмет, на котором сосредоточить свое внимание:

Дыхание:

1. В ситуации стресса наладить ровное дыхание. Начните считать от 10 до 1, на каждом счете делая вдох и медленный выдох (выдох должен быть длиннее вдоха)

- Закройте глаза. Снова посчитайте от 10 до 1, задерживая дыхание на каждом счете. Медленно выдыхайте, представляя, как с каждым выдохом уменьшается и, наконец, исчезает напряжение.
- Не открывая глаз, считайте от 10 до 1. На этот раз представьте, что выдыхаемый вами воздух окрашен в теплые пастельные тона. С каждым выдохом цветной туман сгущается, превращаясь в облако.
- Плывите по ласковым облакам до тех пор, пока глаза не откроются сами.
- Через неделю начните считать от 20 до 1, еще через неделю – от 30 до 1, в конце концов – от 50.

Упражнение «Муха». Цель*:* снятие напряжения с лицевой мускулатуры.

Сядьте удобно: руки свободно положите на колени, плечи и голова опущены, глаза закрыты. Мысленно представьте, что на ваше лицо

пытается сесть муха. Она садится то на нос, то на рот, то на лоб, то на глаза. Ваша задача: не открывая глаз, согнать назойливое насекомое.

Упражнение «Сосулька». Цель: управление состоянием мышечного напряжения и расслабления. Встаньте, закройте глаза, руки поднимите вверх. Представьте, что вы сосулька или мороженое. Напрягите все мышцы вашего тела. Запомните эти ощущения. Замрите в этой позе на 1-2 минуты. Затем представьте, что под действием солнечного тепла вы начинаете медленно таять. Расслабляйте постепенно кисти рук, затем мышцы плеч, шеи, корпуса, ног и т.д. Запомните ощущения в состоянии расслабления. Выполняйте упражнение до достижения оптимального психоэмоционального состояния. Это упражнение можно выполнять лежа на полу.

В завершение всего вышесказанного хочется сделать вывод: чтобы не оказывать пагубного влияния на детей, нужно в первую очередь начать с себя. Учитель, умеющий занять позицию «над» своей профессией и «над» самим собой, готов к нововведениям в школе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабич О.И. Профилактика синдрома профессионального выгорания педагогов: диагностика, тренинги, упражнения / О.И. Бабич. – Волгоград: Учитель, 2009. – 122 с.
2. Картушина Е.П., Романенко Т.В. Психологический комфорт в школе: как его достичь: акции, тренинги, семинары / Е.П. Картушина, Т.В. Романенко. – Волгоград: Учитель, 2009.
3. Савина Т.А. Развитие эмоциональной устойчивости будущего педагога / Т.А. Савина. – М.: МПСИ, 2011.
4. Семёнова Е.М. Тренинг эмоциональной устойчивости педагога: учеб. пособие / Е.М. Семенова. – М.: Психотерапия, 2006. – 256 с.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПОНЯТИЯ «СОЦИАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ» В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Амирова В.С., Лаврентьева И.В.
Астраханский социально-педагогический колледж
г. Астрахань

На современном этапе одним из ведущих приоритетов в образовании является социально-психологическая направленность учебно-воспитательного процесса. Это является приоритетным, так как формирование личности, способной к организации конструктивного межличностного взаимодействия, решению коммуникативных задач, обеспечивает успешную ее адаптацию в современном социокультурном пространстве.

Детство представляет собой особый период, сущностью которого является процесс взросления ребенка, вхождения его в социальный мир

взрослых. По мере освоения культурных, нравственных правил и закономерностей общественной жизни происходит развитие его социальной компетентности – способности оценивать собственные поступки, эффективно взаимодействовать с окружающими.

Накопление ребенком самостоятельно и под руководством взрослых необходимого социального опыта способствует раскрытию возрастного потенциала дошкольника, успешной подготовке к обучению в школе, а позднее - к взрослой жизни. Из этого следует, что именно в дошкольном возрасте закладываются основы социальной зрелости (компетентности) ребенка, определяя траектории развития и успешной адаптации в меняющемся социуме.

Дошкольный возраст – это сензитивный период развития личности, становления ее базовых характеристик. Кроме того, в этом возрасте закладываются основы отношения человека к миру предметов, природы, миру людей, это благоприятный период для формирования компетентностей дошкольника (социальной, коммуникативной, здоровьесберегающей, начальной математической, начальной музыкальной, информационной, гражданской и других).

Комплексные исследования последних лет (Г.М. Андреева, М.А. Галагузова, И.С. Кон, М. Мид, А.В. Мудрик, В.Д. Семенов) выявляют актуальность проблемы социального развития ребенка и насущность педагогического управления им.

Социальная значимость компетентной личности дошкольника в различных видах деятельности широко рассматривается в отечественной науке. В работах К.Д. Ушинского сформулирована антропологическая концепция возможностей ребёнка «быть готовым» к социальному и профессиональному действию. Особое внимание педагог уделяет характеристике профессионально-педагогической готовности, впервые связывает ее не только с социальным заказом общества, но и показывает существующую неразрывную взаимосвязь готовности личности с ее природными данными [3, с. 56].

В работе С.А. Учуровой «Социальная компетентность: определение сущности и поиск путей развития» [3, с. 58] рассматриваются проблемы социальной компетентности ребенка в связи с решением межличностных проблем и представлен краткий обзор основных определений социальной компетентности. Остановимся на некоторых наиболее типичных из этих определений.

Так А. Голфрид и Р. Дзурилла предлагают рассматривать социальную компетентность как способность ребёнка эффективно и адекватно решать различные проблемные ситуации, с которыми он сталкивается [3, с. 60]. При этом А. Голфрид оценивает социальную компетентность ребёнка как повседневную эффективность индивида со взаимодействием со своим

окружением. Форд утверждает, что социальная компетентность ребёнка может быть рассмотрена как достижение ребёнком соответствующих социальных целей в специфических социальных условиях с использованием соответствующих средств, достигая при этом положительных сдвигов в развитии.

С. Уотер и Р. Сроуф считают, что социальная компетентность – это способность дошкольника использовать ресурсы социального окружения и личностные ресурсы с целью достижения хороших результатов в развитии [3, с. 61].

По мнению И.А. Кудаевой, социальная компетентность – это «понимание отношения «Я» – общество, умение выбрать правильные социальные ориентиры, умение организовать свою деятельность в соответствии с этими ориентирами». И.А. Кудаева предлагает расценивать социальную компетентность дошкольника «как адаптационное явление» [3, с. 62], причем функционирование адаптационного механизма обеспечивает социально- психологическая подготовленность. Иными словами, социальная компетентность дошкольника определяет уровень адаптации ребёнка к эффективному выполнению заданных социальных ролей.

В исследованиях проблемы социальной компетентности И.А. Кудаевой делаются аргументированные выводы о том, что социальная компетентность личности проявляется в различных формах – как зрелость (компетентность) духовная, гражданская, профессиональная. Но во всех этих проявлениях она всегда предстает как ориентация личности на сотрудничество, на кооперацию совместных усилий, на гармоничное, справедливое сочетание интересов.

Исходя из всего вышеизложенного, социальную компетентность можно определить как индивидуальный комплекс качеств характера, знаний, умений, навыков и социально-психологических характеристик, определяющий уровень взаимоотношений индивида и социума и позволяющий ему принять единственно верное решение в разных жизненных ситуациях. Основными функциями социальной компетентности являются: социальная ориентация; социальная адаптация; интеграция общесоциального и личного опыта.

Социальная компетентность представлена множеством социальных компетенций. В переводе с латинского «competentia» означает круг вопросов, в которых человек осведомлен, обладает познаниями и опытом и, соответственно, выполняет некоторые действия.

Структура социальной компетентности представлена рядом психологических критериев, таких как толерантность, адаптивность, уверенность в себе в условиях неопределенности, нацеленность на успех, конфликтность, от уровня сформированности которых зависит то,

насколько комфортно человек чувствует себя в обществе. Таким образом, в структуру социальной компетентности могут быть включены следующие компоненты: коммуникативная компетентность; социально-психологическая компетентность и межличностная ориентация; эго-компетентность и собственно социальная компетентность.

Изучив данную проблему, представляется возможным сделать следующий вывод:

1. Под социальной компетентностью дошкольника понимается качество личности, сформированное в процессе активного творческого освоения социальных отношений, возникающих на разных этапах и разных видах социального взаимодействия, а также усвоение ребенком этических норм, являющихся основой построения и регулирования межличностных и внутриличностных социальных позиций, отношений.

2. Понятие «социальная компетентность» состоит из нескольких компонентов: *мотивационного,* включающего отношение к другому человеку как высшей ценности; проявления доброты, внимания, заботы, помощи, милосердия; *когнитивного,* который связан с познанием другого человека (взрослого, сверстника), способностью понять его особенности, интересы, потребности; увидеть возникшие перед ним трудности; заметить изменения настроения, эмоционального состояния и т.д.; *поведенческого,* который связан с выбором адекватных ситуации способов общения, этически ценных образцов поведения.

3. Накопление ребенком самостоятельно и под руководством взрослых необходимого социального опыта способствует раскрытию возрастного потенциала дошкольника, успешной подготовке к обучению в школе, а позднее – к взрослой жизни.

Из этого следует, что именно в дошкольном возрасте закладываются основы социальной компетентности ребенка, определяя траектории развития и успешной адаптации в меняющемся социуме.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арон И.С. Основные факторы формирования личности дошкольника в особой социальной ситуации развития / И.С. Арон // Психолог в детском саду. – 2000. – № 1. – С. 70-75.

2. Коломийченко Л.В. Концепция и программа социального развития детей дошкольного возраста / Л.В. Коломийченко. – Пермь, 2002. –115 с.

3. Методика и технологии работы социального педагога / под ред. М.А. Галагузовой, Л.В. Мардахаева. – М.: Академия, 2004. – 192 с.

4. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество / В.С. Мухина. – М.: Академия, 2000. – 624 с.

5. Тетерский С.В. Введение в социальную работу: учеб. пособие / С.В. Тетерский. – М.: Академ. проект, 2001. – 496 с.

6. Фирсов М.В., Студенова Е.Г. Теория социальной работы: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / М.В. Фирсов, Е.Г. Студенова. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 432 с.

7. Теория социальной работы: учеб. / под ред. Е.И. Холостовой. – М.: Юристъ, 2001. – 334 с.

МОТИВАЦИОННЫЙ АСПЕКТ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Андреева С.Н.
Марийский государственный университет
г. Йошкар-Ола

Учебно-профессиональная деятельность в педагогике и психологии высшей школы рассматривается как специфический вид деятельности, направленный на субъект (обучаемого), с целью формирования и развития его личности как будущего профессионала. Ориентировочным компонентом в структуре учебной деятельности студентов вуза является учебная мотивация, представляющая собой иерархию целей и мотивов, побуждающих студента к учебно-профессиональной деятельности. Содержание мотивации и ее структура формируют определенный мотивационный уровень обучаемого и степень проявления учебной активности.

Качество образовательного продукта зависит не только от мастерства преподавателей, но и от отношения студентов к учебе. Даже при самом высоком качестве образовательных услуг, предоставляемых в негосударственном вузе, фактор отношения студентов к учебе определяет степень усвоения ими преподаваемых знаний. Устойчивые знания, умения и навыки, отвечающие требованиям профессиональной подготовки, можно получить на основе позитивного отношения к учебной деятельности. Компоненты мотивационной структуры субъектов учебной деятельности значимы на всех этапах учения, от целеполагания и планирования до рефлексии относительно процесса и результатов деятельности. Исследователями доказано влияние мотивации на эффективность учебной деятельности (Н.Ц. Бадмаева, В.Г. Леонтьев, Н.И. Мешков, Ю.М. Орлов, А.А. Реан и др.). Таким образом, исследование мотивационных особенностей в определенных условиях обучения направлено на развитие личности студента с высоким профессиональным и социальным статусом, обеспечивающим его конкурентоспособность на современном рынке труда.

Практикой и теорией учебной мотивации занимались многие ученые: С.Д. Смирнов изучал психологические факторы успешной учебной деятельности; формированием учебной мотивации занимались К. Двек, А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов и др. М.И. Алексеева исследовала мотивацию учения студентов и удовлетворенность выбором вуза;

В.Г. Авсеев изучал мотивацию учебной деятельности и формирование личности; А. Вербицкий, А. Бакшаев рассматривают вопросы развития мотивации в контексте обучения. Суханова Л.А. на основе комплексного исследования содержательных и структурных особенностей мотивации студентов негосударственных вузов выделяет три категории студентов:

– к первой относятся студенты, которые учатся в силу каких-либо вынуждающих внешних обстоятельств;

– ко второй категории – студенты, которые понимают необходимость высшего образования в дальнейшей жизни, оценивают целесообразность его получения применительно к формированию своего профессионального и жизненного опыта;

– к третьей категории отнесем студентов с высоким уровнем познавательного интереса и учебной активности, осознающих социальную направленность учебно-профессиональной деятельности, ее значимость в личностном плане.

По ее мнению, психолого-педагогическая поддержка студентов на протяжении всего образовательного процесса может быть основана на следующих рекомендациях:

– формирование, закрепление и совершенствование у студентов навыков осуществления учебной деятельности, которые у них за период довузовского обучения не сформированы;

– обучение студентов навыкам рационального распределения и использования времени;

– создание в учебном процессе ситуаций успеха, способствующих формированию объективной самооценки;

– помощь в осознании и формулировании учебных мотивов, формировании навыков целеполагания;

– реализация индивидуального подхода в обучении, позволяющего учесть мотивационные особенности так называемых «слабых» студентов;

– развитие навыков самостоятельной работы;

– стимулирование и поощрение проявления личной инициативы на занятиях;

– использование активных методов преподавания учебных дисциплин, способствующих развитию учебно-познавательного интереса;

– делегирование полномочий по организации и проведению отдельных форм учебных занятий (дискуссия, деловая игра, практикум и т.п.);

– привлечение к участию в научно-исследовательской работе (конференции, семинары, конкурсы студенческих работ);

– развитие интереса к выбранной профессии через включение в учебную программу дополнительного материала, связанного с будущей

профессиональной деятельностью;

– оказание психолого-педагогической поддержки по укреплению и развитию внутренней мотивации учения.

Роль педагога также заключается в упрочении внутренней мотивации и поддержке высокого уровня учебной активности. Для этого в работе со студентами можно использовать следующие рекомендации:

1) включать в учебную программу дополнительный материал, расширяющий область изучения предмета;

2) создавать в ходе учебного занятия проблемные ситуации, стимулирующие развитие познавательного интереса;

3) предлагать задания, связанные с самостоятельным поиском и анализом информации;

4) использовать лидерские качества активных в учебе студентов для организации групповых форм учебной деятельности;

5) предлагать задания повышенной сложности, активизируя продвижение студентов этой категории в зону ближайшего развития;

6) привлекать студентов к участию в различных формах научно-исследовательской деятельности;

7) создавать возможности для реализации творческого потенциала.

Названные рекомендации по психолого-педагогическому сопровождению образовательного процесса способствуют повышению уровня мотивации обучения студентов.

Исследование особенностей учебной мотивации студентов высших учебных заведений проводилось на базе Марийского государственного университета. В исследовании приняли участие студенты факультета педагогики и психологии. Студенты были протестированы по методике изучения мотивации обучения в вузе Т.И. Ильиной и методике изучения мотивов учебной деятельности студентов, модифицированной А.А. Реаном и В.А. Якуниным.

По результатам исследования мотивации обучения установлено, что у 14 % студентов преобладает познавательный мотив, у 86 % студентов – мотив получения диплома, а мотив овладения профессией выражен слабо. При этом основным фактором, мешающим успешности учебной деятельности, является лень. Успешность учебной деятельности достигается благодаря старательности, ответственности, силе воли, упорству, добросовестности, общительности, вере в себя. По результатам исследования с помощью методики изучения мотивов учебной деятельности студентов, модифицированной А.А. Реаном и В.А. Якуниным, установлено, что студенты чаще всего хотят стать высококвалифицированными специалистами, получить диплом и приобрести глубокие и прочные знания.

Мотивы выполнения педагогических требований, достижения

уважения преподавателей, быть примером для сокурсников, избежать осуждения и наказания за плохую учебу у студентов практически не встречаются. Такое содержание учебной мотивации в сочетании с положительными личностными качествами приводит к успешности в учебной деятельности.

РАЗВИТИЕ УМЕНИЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Андрианова Д.Е., Клюкина С.С.
Марийский государственный университет
г. Йошкар-Ола

Формирование навыков самостоятельной познавательной деятельности учащихся – одна из актуальных задач современного образования, а привитие школьникам навыков самостоятельной работы над учебным материалом является одним из обязательных условий успешного обучения.

Самостоятельная деятельность учащихся является необходимым условием развития их познавательных способностей. Развитие самостоятельности учащихся необходимо начинать уже с первых дней обучения в школе, поскольку именно в младшем школьном возрасте происходит становление таких качеств личности, как самостоятельность, ответственность и способность к самоконтролю [6, с. 8].

Самостоятельная деятельность формируется различными средствами, из которых наиболее распространенными является самостоятельная работа. Многие ученые, педагоги, психологи и методисты определяют самостоятельную работу как специфическое педагогическое средство организации и управления самостоятельной деятельностью учащихся.

В.И. Андреев дает следующую трактовку: самостоятельная работа учащихся – это форма организации их учебной деятельности, осуществляемая под прямым или косвенным руководством преподавателя, в ходе которой учащиеся преимущественно или полностью самостоятельно выполняют различного вида задания с целью развития знаний, умений, навыков и личностных качеств [1, с. 332].

П.И. Пидкасистый под самостоятельной работой понимает любую организованную учителем активную деятельность учащихся, направленную на выполнение поставленной дидактической цели в специально отведенное для этого время: поиск знаний, их осмысление, закрепление, формирование и развитие умений и навыков, обобщение и систематизацию знаний [5, с. 355].

Непосредственными целями любого учебного предмета являются усвоение учащимися системы знаний и овладение ими определенными умениями и навыками. При этом овладение умениями и навыками происходит на базе усвоения действенных знаний, которые определяют соответствующие умения и навыки, т.е. указывают, как следует выполнять то или иное умение или навык. А что собой предоставляют умения и навыки? В словаре по педагогике дается следующее понятие: навык – это действие, доведенное до автоматизма; действие, сформированное путем многократного повторения, характеризующееся высокой степенью освоения и отсутствием поэлементной сознательной регуляции и контроля.

Умение – освоенный способ выполнения действия, обеспечиваемый совокупностью приобретенных знаний и навыков [4, с. 202, 359].

Круг умений, которыми должен овладеть ученик, очень велик. Это и специфические, и обобщенные умения. В учебном процессе формируются и проявляются и обобщенные умения: умение планировать свою работу, всесторонне учитывать все условия задачи, рассматривать явления с различных точек зрения, выделять главную мысль, конспектировать материалы первоисточников, наблюдать, контролировать свою деятельность. Одна из важнейших задач школьного обучения – научить учащихся приемам мыслительной деятельности: самостоятельно производить мыслительные операции – анализ, синтез, сравнение, абстрагирование, классификацию, систематизацию – и с их помощью получать продукты мыслительной деятельности – понятия, суждения, умозаключения. Овладение приемами мыслительной деятельности обеспечивает автоматизм (частичный) выполнения конкретных действий в учебной деятельности [2, с. 308-310].

Формированию приемов мыслительной работы способствует организация активной познавательной деятельности учащихся. Активность личности в обучении является важнейшим фактором для достижения целей обучения, общего развития личности.

Требуется большое искусство учителя, чтобы стимулировать интерес учащихся к самостоятельной работе, активизировать и интенсифицировать их учебную деятельность:

1. Последовательно усложнять содержание задач самостоятельной учебной деятельности учащихся.
2. Четко формулировать цель выполнения заданий.
3. Для развития общеучебных умений учащихся использовать «планы обобщенного характера», эвристические предписания и другие средства их активного формирования.
4. Сочетать контроль с самоконтролем, оценку – с самооценкой учащихся.

5. Дифференцировать постановку задач и заданий для самостоятельной работы учащихся.

6. Гибко сочетать самостоятельную работу учащихся с другими формами и методами обучения.

7. Разработать сквозную программу развития в организации самостоятельной работы: познавательных, организационных, коммуникативных и других умений учащихся [1, с. 333].

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования предъявляет новые требования к результатам начального образования. Выпускник начальной школы должен не только владеть системой знаний, умений и навыков, а также опытом самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, то есть ключевыми компетенциями, определяющими современное качество содержания образования. В проекте стандарта сказано, что ребёнок, оканчивающий начальную школу, – это человек любознательный, интересующийся, активно познающий мир; умеющий учиться, способный к организации собственной деятельности. Результатом обучения в начальной школе должно стать формирование у учащихся «умения учиться», т.е. формирование у них общеучебных навыков и способностей самоорганизации своей деятельности, позволяющих решать различные учебные задачи [3].

Универсальные учебные действия (УУД) обеспечивают возможность каждому ученику самостоятельно осуществлять деятельность учения, ставить учебные цели, искать и использовать необходимые средства и способы их достижения, уметь контролировать и оценивать учебную деятельность и ее результаты. Они создают условия развития личности и ее самореализации.

В широком значении термин «универсальные учебные действия» означает умение учиться, т.е. способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путём сознательного и активного присвоения нового социального опыта.

Способность обучающегося самостоятельно успешно усваивать новые знания, формировать умения и компетентности, включая самостоятельную организацию этого процесса, т.е. умение учиться, обеспечивается тем, что универсальные учебные действия как обобщённые действия открывают учащимся возможность широкой ориентации как в различных предметных областях, так и в строении самой учебной деятельности, включающей осознание её целевой направленности, ценностно-смысловых и операциональных характеристик. Таким образом, достижение умения учиться предполагает полноценное освоение обучающимися всех компонентов учебной деятельности, которые включают: познавательные и учебные мотивы,

учебную цель, учебную задачу, учебные действия и операции (ориентировка, преобразование материала, контроль и оценка). Умение учиться – существенный фактор повышения эффективности освоения учащимися предметных знаний, формирования умений и компетенций, образа мира и ценностно-смысловых оснований личностного морального выбора.

Анализ передового педагогического опыта позволяет констатировать, что рационально организованная самостоятельная деятельность младших школьников способствует овладению глубокими и прочными знаниями, развитию познавательных способностей к длительной познавательной деятельности, обучению рациональным приемам самостоятельной работы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2003. – 608 с.
2. Гамезо М.В. Возрастная и педагогическая психология: учеб. пособие для студ. всех спец. пед. вузов / М.В. Гамезо, Е.А. Петрова, Л.М. Орлова. – М.: Педагогическое общество России, 2003. – 512 с.
3. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др. / под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2008. – 151 с.
4. Коджаспирова Г.М. Словарь по педагогике / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Центр «МарТ», 2005. – 448 с.
5. Педагогика: учеб. пособие для студ. пед. вузов и пед. колледжей / под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 2006. – 208 с.
6. Ямалтдинова Д.Г. Организация самостоятельной деятельности учащихся / Д.Г. Ямалтдинова // Начальная школа. – 2008. – № 2. – С. 8-10.

СТРУКТУРА ОРГАНИЗАТОРСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У МЕНЕДЖЕРОВ

Анонова С.И.
Бурятский государственный университет
г. Улан-Удэ

Проблема изучения организаторских способностей является одной из традиционных и важнейших проблем психологической науки. Ее исследованию посвящено большое количество работ (А.Г. Ковалев, В.Н. Мясищев, Л.И. Уманский, А.Л. Журавлев, Р.Л. Кричевский, Е.С. Кузьмин, В.Ф. Рубахин, В.М. Шепель, С. Джибб, Э. Гизелли, Э. Браун, Р. Уотермен и другие). Однако данная проблема в зарубежной литературе изучается в русле проблемы лидерства, концепции которых во многом противоречивы и неравноценны. В научной литературе отечественных авторов организаторские способности менеджера

недостаточно изучены в условиях современной российской действительности. Анализ отечественных и зарубежных работ показал, что существуют разные подходы к определению структуры организаторских способностей у менеджеров. К сожалению, на сегодняшний день не определена в полной мере единая структура организаторских способностей.

Рассматривая проблему организаторских способностей в своих работах, А.Г. Ковалев и В.Н. Мясищев, отмечают, что организаторская деятельность очень сложная, требующая от организатора и больших знаний, и высокого уровня интеллектуального развития, и определяющих характерологических качеств [6].

По мнению Н.Д. Левитова, основной составляющей организаторских способностей является речь – хорошее владение вербальными средствами общения. Другими словами, организаторские способности – умение организовывать деятельность людей путем их убеждения в необходимости выполнения определенного вида деятельности [8].

Рассматривая вопросы, затрагивающие природные предпосылки организаторских способностей, Л.И. Уманский выделяет в структуре свойств личности организатора основные из них:

– общие качества (общительность, общий уровень развития, наблюдательность, работоспособность, практический ум, активность, инициативность, настойчивость, самостоятельность, самообладание);

– направленность организаторской деятельности;

– подготовленность к деятельности;

– специфические свойства (организаторское чутье, избирательность, психологический такт, энергичность, требовательность, критичность);

– склонность к организаторской деятельности [12].

А.Д. Карнышев среди основных качеств и характеристик руководителя-организатора, детерминирующихся особенностью управленческой деятельности и отражающих ее специфику, выделяет следующие: индивидуальная направленность руководителя, которая выражается в стиле его работы; умения, навыки и качества руководителя, способствующие овладению операциями и функциями управления; его авторитет [4].

При помощи экспертного опроса руководителей Ю.Д. Красовский выявляет критерии эффективности личностной управленческой концепции и объединяет их в три блока: организационный потенциал, в который были включены такие личностные качества как убедительность, оптимистичность, сопрягаемость; мотивационный потенциал – это оперативность, надежность, комплексность; индивидуальные ресурсы – перспективность, стрессоустойчивость, универсальность [7].

Организаторскую деятельность менеджера необходимо рассматривать как результат взаимодействия основных ее компонентов: организация деятельности самого менеджера, организация деятельности других людей и организация производственного процесса в целом. Исходя из вышеизложенного, структуру организаторских способностей можно определить как иерархический комплекс личностных характеристик, обеспечивающих эффективность осуществления профессиональной деятельности менеджера. Под профессионализмом личности понимается качественная характеристика субъекта труда, отражающая высокий уровень профессиональных и личностно-деловых качеств, высокий уровень креативности, акмеологический инвариант профессионализма, адекватный уровень притязаний, мотивационную сферу и ценностные ориентации, направленные на развитие специалиста [2; 5].

Исходя из такого понимания профессиональной деятельности личности менеджера, а также на основе анализа работ, посвященных определению структуры организаторских способностей, в нашем исследовании был выделен ряд качеств и психических процессов, составляющих иерархический комплекс личностных характеристик.

Опираясь на положения А.Г. Ковалева, В.Н. Мясищева [6] и Л.И. Уманского [12], в качестве ведущего компонента в структуре организаторских способностей руководителя нами выделяется управленческий тип мышления. Управленческий тип мышления отражает индивидуальный способ аналитико-синтетического преобразования и переработки информации [10]. Его основу составляют гибкость ума в сочетании с творчеством, стратегичностью, системностью, аналитичностью, готовностью к обучению и освоению новых знаний, приемов и способов работы, легкостью перестройки восприятия и представлений в измененной ситуации, и, как следствие, своевременное и адекватное принятие решения.

Следующим компонентом в структуре организаторских способностей могут являться качества, необходимые в построении управленческих взаимоотношений руководителя в групповом общении, которые включают комплекс социально-психологических характеристик группового общения: высокая взаимная требовательность, взаимопомощь, инициативность, активность, настойчивость, решительность, целеустремленность, самообладание. Руководитель должен правильно строить управленческие взаимоотношения с подчиненными, с руководителями других подразделений, с вышестоящими руководителями.

Определяя следующий компонент в структуре организаторских способностей, необходимо отметить, что для организации эффективной деятельности руководителю необходимо мобилизовать, объединить и

направить усилия других людей на достижение общих целей организации. Такое воздействие на других людей возможно при наличии у руководителей лидерского потенциала, в который входят такие интегральные характеристики как доминирование, готовность к риску, способность справляться с «социальным» стрессом, независимость, уверенность, бесстрашие, контактность, ясность и масштабность видения позитивного, восприятия группы как части собственного «Я». Если позиция руководителя выражает его лидерские качества и способствует интеграции формальной и неформальной структур в единую систему взаимоотношений между членами коллектива, то такой коллектив можно считать организованным.

Целью нашего исследования стало изучение структуры организаторских способностей руководителей-менеджеров. В исследовании приняло участие 100 человек, занятых управленческой деятельностью, руководители и менеджеры организаций г. Улан-Удэ в возрасте от 35 до 65 лет (менеджеры государственных (бюджетных) и коммерческих организаций). Условно их обозначим, соответственно, 1 и 2 группа. При этом в изучении поставленной проблемы гендерный и возрастной фактор, а также стаж работы не учитывались. Объектом исследования является структура организаторских способностей.

В рамках исследования структурных компонентов организаторских способностей использовались следующие методики: анкета «Опросный лист личностных качеств руководителей», опросник для определения типов мышления и уровня креативности (В.А. Ганзен, К.Б. Малышев, Л.В. Огинец); «16- факторный личностный опросник» Р. Кеттелла, методика определения организаторских и коммуникативных качеств Л.П. Калининского. Для оценки различий в уровне развития личностных качеств между двумя группами испытуемых мы использовали t-критерий Стьюдента.

Результаты, полученные нами при помощи опросника определения типов мышления, показали, что значимые различия имеют такие показатели как «практический» ($t=12,43$; $p<0,05$), «художественный» ($t=8,61$; $p<0,05$) и «теоретический» ($t=9,13$; $p<0,05$) типы мышления. Такое сочетание типов мышления у руководителей коммерческих структур обусловлено их разноплановой деятельностью, в которую входят и стратегическое планирование, и маркетинг, и реклама, и оперативное управление, и управление персоналом. Руководители государственных (бюджетных) структур по всем типам мышления обнаруживают средние значения в силу своей узконаправленной профессиональной деятельности.

Сравнение показателей личностных свойств руководителей государственных (бюджетных) и коммерческих организаций по t-

критерию Стьюдента показало, что между руководителями существуют различия по целому ряду показателей.

По результатам анкеты «Опросный лист личностных качеств руководителей» у второй группы испытуемых был выявлен высокий уровень значений по следующим личностным характеристикам как логичность ($t=3,09$ $p<0,05$), выдержанность ($t=4,72$ $p<0,001$), сотрудничество ($t=4,84$ $p<0,001$), креативность ($t=4,79$ $p<0,001$) и тактичность ($t=3,77$ $p<0,001$). Мы предполагаем, что значимые различия между полученными показателями у руководителей коммерческих и бюджетных организаций свидетельствует о том, что без этих личностных характеристик невозможна вообще коммерческая деятельность (бизнес) в силу влияния разнообразных факторов внутриорганизационной и внешней (окружающей) среды.

Результаты, полученные нами по методике Кеттелла, показали, что значимые различия между первой и второй группой испытуемых связаны со шкалами доминантность – подчиненность ($t=2,21$; $p<0,05$), беспечность – озабоченность ($t=2,29$; $p<0,05$), смелость – робость ($t=2,18$; $p<0,05$), радикализм – консерватизм ($t=2,59$; $p<0,05$). Мы считаем, что полученные значения по этим показателям означают следующее: руководители коммерческих организаций в своей деятельности больше проявляют такие личностные качества, как самостоятельность, независимость, энергичность, решительность, стрессоустойчивость, отличаются критичностью мышления, терпимостью к неясностям и неопределенностям. Однако следует отметить, что они мало обращают внимания на детали и мелочи, встречающиеся в решении различных вопросов, ко многому относятся скептически. А руководители государственных организаций характеризуются как консервативные, менее уверенные, более сдержанные, рассудительные, имеющие склонность все усложнять и подходить ко всему более серьезно. Они отличаются уже устоявшимися мнениями и нормами в своей деятельности, склонностью к преувеличениям, морализации и наставлениям. Данные различия могут говорить о том, что сфера профессиональной деятельности руководителей государственных (бюджетных) структур отличается от сферы коммерческой деятельности.

Выявленные различия в личностных свойствах по опроснику Л.П. Калининского «деловитость» ($t=3,01$; $p<0,01$), «доминирование» ($t=2,84$; $p<0,01$), «уверенность» ($t=3,85$; $p<0,001$). Однако результаты по показателю «уступчивость» ($t=2,93$; $p<0,05$) свидетельствуют о том, что руководители коммерческих организаций более уверенные, ответственные за свои решения, проявляющие активность в сфере руководства людьми, способные пойти на риск ради достижения поставленных целей, стремящиеся к лидерству и достижению успеха,

уверенные в своих силах и способностях. И в случае необходимости менеджер должен уметь взять управление процессом на себя и вывести ситуацию из кризиса. Однако показатель «уступчивость» более выражен у руководителей государственных (бюджетных) организаций, что означает склонность к компромиссам, уступчивость при принятии решений, часто поддающихся чужому мнению и давлению.

Таким образом, полученные результаты исследования позволяют сделать следующие выводы. Компонентами структуры организаторских способностей руководителей являются управленческий тип мышления, управленческие взаимоотношения и лидерский потенциал менеджера. По результатам исследования они представлены комплексом личностных характеристик: доминантность, уверенность, самостоятельность, независимость, выдержанность, стрессоустойчивость, сотрудничество.

При определении типа мышления доминирующими по нашим результатам оказались практический, художественный и теоретический типы мышления, соответствующие и необходимые в управленческой деятельности.

Проведенный нами сравнительный анализ личностных свойств в нашем исследовании показал, что между личностными характеристиками руководителей коммерческих и государственных (бюджетных) организаций имеются значимые различия. Прежде всего, это связано с адаптивностью в изменяющихся условиях, в потребности получения и переработки новых знаний и информации, стрессоустойчивости, умении быстро ориентироваться в неожиданных обстоятельствах. По результатам исследования различие также выявляется в динамических характеристиках, об этом свидетельствует подчиненность и следование установленным нормам у руководителей государственных (бюджетных) структур. По сравнению с ними руководители коммерческих организаций в условиях существенных перемен в управленческой деятельности вынуждены проявлять независимость, решительность, активность, принимать самостоятельные решения в нестандартных и сложных ситуациях. Существенным различием является то, что руководители коммерческих организаций – это деятели, а руководители государственных (бюджетных) организаций являются исполнителями.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева Г.М. Социальная психология и социальные изменения / Г.М. Андреева // Психологический журнал. – 2005. – № 5. – Т. 26. – С. 5-15.

2. Деркач А.А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека. Кн. 1-5. Акмеологические основы управленческой деятельности. Кн. 2. / А.А. Деркач. – М., 2000.

3. Индивидуальность и способности / под ред. Дружинина. – М., 1994.

4. Карнышев А.Д. Очерки социальной психологии / А.Д. Карнышев. − Иркутск, 1998.

5. Карпов А.В. Психология менеджмента / А.В. Карпов. – М., 1999.

6. Ковалев А.Г., Мясищев В.Н. Психические особенности человека. Т. II. Способности / А.Г. Ковалев, В.Н. Мясищев. – Л., 1960.
7. Красовский Ю.Д. Организационное поведение / Ю.Д. Красовский. – М., 2000.
8. Левитов Н.Д. Детская и педагогическая психология / Н.Д. Левитов. − М., 1960.
9. Организационная психология / под ред. Л.В. Винокурова, И.И. Скрипюка. – СПб., 2000.
10. Практикум по психологии профессиональной деятельности и менеджмента / под ред. Г. Никифорова, М. Дмитриевой, В. Снеткова. – СПб., 2001.
11. Розанова В.А. Психология управления / В.А. Розанова. – М., 2000.
12. Уманский Л.И. Психология организаторских способностей: дисс. … д-ра пед. наук / Л.И. Уманский. − Курск, 1967.

РЕФЛЕКСИВНАЯ ОБЩИТЕЛЬНОСТЬ КАК СВОЙСТВО ЛИЧНОСТИ И МЕТОДИКА ЕЕ ДИАГНОСТИКИ

Аношкин И.В.
Алтайская государственная академия образования
г. Бийск

Научный интерес психологического сообщества к рефлексивности с годами не ослабевает, напротив, увеличивающееся за последние годы количество диссертационных исследований рефлексивности несомненно является «лакмусовой бумагой» актуальности настоящей проблемы.

В отечественной психологии в дефиниции рефлексивности сложилась довольно-таки непростая (амбивалентная) картина: с одной стороны, рефлексивность выступает как позитивный феномен (рефлексивность как возможность занять к собственной жизни активную позицию, словами С.Л. Рубинштейна «второй способ существования» человека, который «приостанавливает непрерывный процесс жизни и выводит человека мысленно за её пределы» и «как выход из полной поглощенности непосредственным процессом жизни для выработки соответствующего отношения к ней, занятия позиции над ней, вне ее для суждения о ней» – путь к развитию нравственности человека [12, с. 366-367]); с другой стороны, рефлексия выступает как негативный феномен. Эмпирические исследования [3, 8] подтверждают связь рефлексивности с депрессией, тревожностью, «психическим выгоранием» личности.

Противоречия в понимании рефлексивности, как отмечают Д.А. Леонтьев, Е.М. Лаптева и др. [9], связаны с тем, что целостное понятие «рефлексивность» используется для определения различных феноменов. Вышеуказанные авторы рассматривают человека на плоскости «арефлексия» (как полное сосредоточение на внешнем объекте деятельности, «первый способ существования» человека по Рубинштейну) и, другой полюс, рефлексивность, которая проявляется в: 1) интроспекции (самокопание), 2) системной рефлексии (позитивный

взгляд на себя и окружающую жизнь со стороны), 3) квазирефлексии (сосредоточенность индивида на собственных фантазиях, не предполагающая практического решения жизненных проблем).

Также важно отметить проблему дефиниции рефлексии и рефлексивности. Как отмечает А.В. Карпов [5], рефлексия одновременно выступает как процесс, свойство и состояние. Свойство – рефлексивность – индивидуально, т.е. обладает индивидуальной мерой выраженности. Данное методологическое обоснование позволяет исследователям создавать методики для измерения (сравнения) рефлексивности.

В нашем исследовании была предпринята попытка осмыслить и эмпирически проверить «путь» рефлексии человека, образно говоря: по какой «тропе» идёт самопознание человека (осуществляется рефлексивная активность) и, следовательно, как указанная тропа перерастает у некоторых индивидов в широкую дорогу, магистраль (возникновение и развитие рефлексивных свойств личности).

Рефлексия как процесс обращения внимания субъекта на самого себя и на продукты собственной активности изначально служит выживанию (приспособлению) человека в мире, соответственно, способствует удовлетворению базовых потребностей: познания и общения. Остаётся вне сомнений, что возникновение и развитие рефлексивности, как свойства личности, должно опираться на потребностно-мотивационный фундамент.

Н.И. Рейнвальд [11], анализируя происхождение свойств личности, обнаруживает, что систематическое повторение поведенческих актов, направленных на удовлетворение потребности, приводит к возникновению диспозиции (при условии положительного подкрепления) и в дальнейшем к формированию в деятельности свойств личности. Сходные обобщения на природу свойств личности находим у А.И. Крупнова [6], С.И. Кудинова [7].

В основе развития рефлексивности лежит потребность в общении и познании, но при этом обращение (основная единица общения) проявляется не в отношении к другим людям (хотя мысленно и это происходит), а к самому себе, к своей личности – вопрошание и поиск ответа у самого себя. В связи с этим у некоторых индивидов вполне возможно предположить более частую обращаемость к себе, что приводит к развитию постоянного ведения диалога с самим собой (диспозиция-установка на общение с самим собой), интереса-мотивации (внимание и увлечение) к происходящему в собственном душевном мире или рефлексивной общительности. Таким образом, рефлексивная общительность – это коммуникативное свойство личности, которое обусловлено устойчивым развитым стремлением к общению с самим собой, с целью познания своего внутреннего мира. Сразу отметим, что

рефлексивная общительность по эмоциональной «окраске» позитивна. Противоположным стремлением рефлексивного характера является, с нашей точки зрения, рефлексивная контактность.

Следует сказать, что в психологии общения дефиниция понятий «общительность – контактность» имеет принципиальное значение [4]. Названные свойства личности принадлежат к коммуникативному кругу качеств человека, но основное различие заключается в том, что общительность как свойство личности всегда сопровождается эмоционально-положительным тоном обращения (добротой, радушием) к другому человеку, в то время как контактность эмоционально негативна, тревожна, зла. Например, для подростков-воспитанников детского дома характерна контактность, в то время как для их сверстников, развивающихся в нормальных семейных условиях, в общении и деятельности преобладающий вес имеет общительность [1].

Эмпирическому обоснованию существования рефлексивной общительности человека было посвящено исследование, в процессе которого была предпринята разработка новой психодиагностической методики – Теста рефлексивной общительности (ТРО).

В исследовании приняли участие 134 респондента (105 женщин и 29 мужчин), студенты очного и заочного отделения высших учебных заведений Алтайского края в возрасте от 17 до 47 лет, обучающиеся по специальностям: история, экономика, педагогика, физика-математика, иностранные языки.

В основу ТРО был положен набор из 25 оригинальных пунктов, сгруппированных в две теоретически детерминированных шкалы: рефлексивная общительность и рефлексивная контактность, а также дополнительная шкала достоверности, состоящая из 3 вопросов.

Кроме ТРО испытуемые выполняли Дифференциальный тест рефлексии (ДТР) [9], тест личностной тревожности Спилбергера – Ханина [2], Методику исследования самотношения (МИС) С.Р. Пантилеева [10].

Отбор пунктов ТРО производился по результатам анализа одномоментной надёжности. В итоге наиболее высокую внутреннюю согласованность показала шкала рефлексивной контактности: 11 пунктов, $\alpha=0,81$; рефлексивная общительность: 11 пунктов, $\alpha=0,76$.

Следующий шаг исследования – проверка дискриминантной и конвергентной валидности ТРО. Корреляционный анализ ТРО и ДТР показал шесть значимых взаимосвязей между тестами. Наибольшую корреляционную нагрузку несут шкалы Системной рефлексии (ДТР) и Рефлексивной общительности (ТРО) – 0,53 при $p<0.01$, а также шкалы Самокопание (ДТР) и Рефлексивной контактности (ТРО) – 0,78 при $p<0.01$. По данным корреляционного анализа (коэффициент Пирсона)

выявлена связь между шкалой рефлексивной контактности и тестом личностной тревожности Спилбергера – Ханина (r=0,69; при p<0,01). Также обнаружилась взаимосвязь между шкалой рефлексивной контактности и шкалами МИС «Внутренняя конфликтность» и «Самообвинение» (r=0,55 и r=0,52 соответственно, при p<0,01), а также «Закрытость» и «Самоуверенность» (r=0,25 и r=0,28, при p<0,01); шкала рефлексивной общительности находит корреляцию с МИС по шкале «Самоценность» (r=0,25, при p<0,01), «Самопринятие» и «Внутренняя конфликтность» (r=0,20 и r=0,21 соответственно, при p<0,05).

В итоге представленные данные свидетельствуют о дискриминантной и конвергентной валидности ТРО. Следует также обратить внимание, что шкала рефлексивной общительности линейно связана с эмоционально-позитивной рефлексией (взаимосвязи с системной рефлексией), в то время как рефлексивная контактность коррелирует с самокопанием, фантазией, личностной тревожностью, самообвинением и внутренней конфликтностью, причём последняя шкала (аспект) отчётливо отражает тенденцию отношения субъекта к себе в контексте общего негативного эмоционального фона.

Далее была поставлена задача оценить взаимосвязь ТРО с факторами пола и возраста. Как оказалось, положительная корреляция между возрастом (увеличение) и шкалой Рефлексивной общительности ТРО прослеживается на уровне тенденции: 0,11 (связь была бы значима при значении 0,18; p<0,05). Связи между возрастом и Рефлексивной контактностью не обнаружено.

Результаты говорят о связи между Рефлексивной общительностью (контактностью) и фактором пола, причем женщины демонстрируют бóльшие проявления вышеназванных переменных ТРО, нежели мужчины.

В целом данное исследование подтверждает существование рефлексных свойств личности человека, в частности рефлексивной общительности и её качественно противоположного полюса проявления – рефлексивной контактности. Вопрос о роли рефлексивной общительности в жизнедеятельности и жизнеспособности (адаптации) человека требует дальнейших научных исследований.

Применение теста Рефлексивной общительности возможно при решении широкого круга научных и прикладных задач. Тест окажется полезным в таких областях практической психологии как психологическое консультирование, психокоррекция и психотерапия, которые напрямую связаны с рефлексией клиента как в позитивном, так и в негативном ключе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аношкин И.В. Индивидуально-психологическая детерминация развития общительности у подростков (на примере воспитанников детского дома): дисс. … канд. психол. наук / И.В. Аношкин. – Новосибирск, 2008.

2. Батаршев А.В. Базовые психологические свойства и самоопределение личности: Практическое руководство по психологической диагностике / А.В. Батаршев. – СПб.: Речь, 2005. – С.44−49.

3. Волканевский С.В. Рефлексивность как детерминанта синдрома «психического выгорания» личности: автореф. … дисс. канд. психол. наук / С.В. Волканевский. – Ярославль, 2010.

4. Журавлев А.Л. Роль общительности личности в руководстве коллективом / А.Л. Журавлев // Психологические исследования общения. – М.: Наука, 1985. – С. 179-191.

5. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика её диагностики / А.В. Карпов // Психологический журнал. – 2003. – № 5. – С. 45-57.

6. Крупнов А.И. Целостно-функциональный подход к изучению свойств личности / А.И. Крупнов // Системные исследования свойств личности. – М.: УДН, 1994. – С. 9-23.

7. Кудинов С.И. Полисистемный подход исследования самореализации личности // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – С.337-346.

8. Леонтьев Д.А., Аверина А.Ж. Рефлексивность как составляющая личностного потенциала / Д.А. Леонтьев, А.Ж. Аверина // Личностный потенциал: структура и диагностика. – М.: Смысл, 2011. – С.360-381.

9. Леонтьев Д.А., Лаптева Е.М. , Осин Е.Н., Салихова А.Ж. Разработка методики дифференциальной диагностики рефлексивности // Рефлексивные процессы и управление: сб. материалов VII Междунар. симпозиума 15-16 октября 2009 г. – М.: Когито-Центр, 2009.

10. Пантилеев С.Р. Методика исследования самоотношения / С.Р. Пантилеев. – М.: Смысл, 1993.

11. Рейнвальд Н.И. Личность как предмет психологического анализа / Н.И. Рейнвальд. – Харьков: Вища школа, 1974.

12. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2003.

СТИЛИ НЕГАРМОНИЧЕСКОГО СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ И АГРЕССИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Бажанова Ю.В.
Научный руководитель – ***Шишкина О.В.***
Межрегиональный открытый социальный институт
г. Йошкар-Ола

Семья, как и раньше, является одним из основных институтов общества, которая сейчас переживает сложный этап эволюции – переход от традиционной модели воспитания к новой. В связи с этим изменяются стили родительских отношений к детям, иными становятся система власти и подчинения в семейной жизни, роли и функциональная зависимость супругов, положение детей.

Снижение внимания общества к проблемам воспитания молодого поколения привело к чрезвычайно неблагоприятным социальным

последствиям, среди которых: нежелание учиться, рост детской наркомании, алкоголизации, табакокурения, ранее материнство и внебрачные дети, криминализация и преступность несовершеннолетних, насилие над сверстниками, социальное сиротство.

В связи с потерей материального благополучия и политической нестабильностью в обществе в семье возрастает уровень агрессии между родителями, между взрослым и молодым поколением. Семьи легко распадаются, дети становятся «добычей» криминальных элементов. В такой обстановке человек становится беззащитным и беспомощным, и агрессивное поведение воспринимается им как обретение свободы, как ответная реакция на фрустрированность его потребностей [2].

Учащение агрессивных проявлений является сегодня одной из острейших социальных проблем нашего общества в целом. Агрессия, в какой бы форме она не проявлялась, представляет собой поведение, направленное на причинение вреда или ущерба другому живому существу. Изучение агрессивности необходимо начинать в младшем возрасте, когда эта черта находится в стадии своего становления и когда еще можно применить своевременные коррекционные методики.

Встает вопрос: как снизить уровень агрессивности в обществе, которое находится в глубоком кризисе?

За четыре года работы в лицее учителем и классным руководителем в одном и том же классе было выявлено, что агрессивное поведение встречается у большинства детей. У ребенка с таким поведением возникают сложности с самореализацией, личностным развитием, общением с окружающими людьми. Такой ребенок создает массу проблем не только окружающим, но и самому себе. Для них характерна высокая эмоциональная неустойчивость, подозрительность, напряженность. Дети с такой направленностью предъявляют гораздо более высокие требования к своим одноклассникам, товарищам, чем к себе, обвиняют в собственных неудачах других людей. Такие дети легко впадают в аффективное состояние во время уроков, во время перемен, могут применить физическое насилие по отношению к другим детям и т.д. К сожалению, агрессивное поведение может стать устойчивой характеристикой личности. Поэтому таким детям необходимо оказать своевременную помощь. А чтобы правильно оказать помощь и детям с агрессивным поведением, и родителям в воспитании таких детей, необходимо знать и учитывать особенности проявления и развития агрессии у детей с тем, чтобы своевременно корректировать и предотвращать деструктивное поведение. Но важно найти причину формирования и развития агрессии у детей. Так как ребенок обычно подражает и строит свой жизненный сценарий по тому, что видит в основном в семье, имеются предположения того, что именно в семье у

детей может формироваться и развиваться агрессия. Кроме того, наблюдая за общением детей с их родителями, можно выявить родителей (по испуганному взгляду ребенка, по слезам на глазах, по словам и т.д.), которые жестоко обращаются со своими детьми, а эти дети соответственно проявляют агрессию по отношению к сверстникам.

По утверждению А.А. Реан [3, с. 14-34], жестокое обращение с детьми ведет к развитию агрессивности, превращает ее в жизненный стиль личности. В связи с этим проблема влияния стилей воспитания на развитие и формирование агрессии детей является актуальной. От того, как складываются отношения взрослого и ребенка, зависит нервно-психическое и моральное здоровье будущей личности взрослого человека [3].

Для большей доказательности того, что стили негармонического семейного воспитания могут влиять на развитие агрессии у детей, было организовано исследование в КОГОАУ «Лицей г. Вятские Поляны» Кировской области. В исследовании приняли участие 25 учащихся в возрасте 9-10 лет (12 девочек и 13 мальчиков) и их законные представители. Семьи были разными: полные семьи – 18, неполные – 3, под опекой – 2, малообеспеченные – 3, многодетные – 4.

Исследование включало в себя: наблюдение в течение 3 месяцев (сентябрь, октябрь, ноябрь) с целью выявления агрессивного поведения младших школьников по отношению к одноклассникам, к учителям и к самим себе и организация процесса психодиагностики по определению уровня агрессивности ребенка; проведение с детьми теста агрессивности Л.Г. Почебут [1] и выявление детей, склонных к агрессивному поведению, и видов агрессивного поведения у этих детей (01.12.2011); проведение опросника с родителями «Анализ семейных взаимоотношений от 3-11лет» (АСВ) Эйдемиллера Э.Г. и Юстицкиса В.В. [1] (01.12.2011) с целью определить типы негармонического воспитания; определение дальнейшего пути по коррекции агрессивного поведения младших школьников и в выборе родителями стиля семейного воспитания для формирования положительного эмоционального состояния детей.

Благодаря первому этапу исследования выяснилось, что в классе имеются дети с проявлением агрессии в поведении (74,6 % детей из 100 %) как по отношению к себе, так и к окружающим. Кроме того, оказалось, что большую часть класса составляют дети со склонностью к самоагрессии, особенно мальчики. Также в результате исследования агрессивность выявилась у 19 из 25 испытуемых, проявляющаяся в различных уровнях: высокий уровень – 6 человек, средний – 13 человек. Необходимо отметить, что к агрессии больше склонны мальчики, нежели девочки.

По результатам теста АСВ для родителей выяснилось, что из 20 типов негармонического воспитания в исследованных семьях наблюдается 16 типов нарушений. Наиболее часто встречаемое нарушение в семьях – минимальность санкций, при котором родители предпочитают обходиться либо вовсе без наказаний, либо применяют их крайне редко, сомневаются в результативности любых наказаний. Такие нарушения встречаются у 16 семей. Кроме того, у 12 семей наблюдается воспитательная неуверенность, потворствующая гиперпротекция, либо просто пониженный уровень требований. В этом случае родитель идет «на поводу» у ребенка, уступает даже в тех вопросах, в которых уступать, по его же мнению, никак нельзя. У 9 семей наблюдается чрезмерная гиперпротекция, при которой родители уделяют ребенку крайне много времени, сил и внимания, и воспитание его стало центральным делом их жизни. У 8 семей неустойчивость стиля воспитания, которая характеризуется резкой сменой стилей воспитания, переходом от очень строгого к либеральному и затем, наоборот, переход от значительного внимания к ребенку к эмоциональному отвержению его родителем. По мнению К. Леонгарда [4, с. 7-9], неустойчивость воспитания содействует формированию таких черт характера, как упрямство, склонность, противостоять любому авторитету, и является нередкой ситуацией в семьях детей и подростков с отклонениями характера, с развитием и формированием агрессивного поведения детей.

Для определения взаимосвязи между агрессивностью младших школьников и стилями негармонического семейного воспитания был взят метод вычисления ранговой корреляции Спирмена. Между корреляционными рядами связь оказалась равна 0,32. Это значит, что связь между уровнем агрессивности и стилями воспитания существует. Итак, можно смело сказать, что негармонические стили семейного воспитания оказывают влияние на развитие и формирование агрессивного поведения у младших школьников. Также следует отметить, что агрессивное поведение у детей развивается и формируется вне зависимости от того, в какой семье по статусу (полная, неполная, малообеспеченная, многодетная, обеспеченная) он воспитывается. Нарушения в воспитании (типы негармонического воспитания) наблюдаются во всех семьях вне зависимости от их занимаемого статуса.

После проведенного исследования с испытуемыми составлена программа и организована профилактическая и коррекционная работа. С родителями проводятся собрания, лекции, семинары по стилям негармонического семейного воспитания и агрессивного поведения детей, индивидуальные консультации, тренинговые занятия на тему общение. С детьми ведется тренинговая работа по профилактике и коррекции агрессивного поведения.

Итак, исследование по выявлению влияния стилей семейного воспитания на развитие агрессивного поведения младших школьников позволяет выделить одну из главных причин возникновения такого поведения у младшего школьника – дефекты семейного воспитания [5]. Взрослый всегда является для ребенка не только носителем средств и образцов действия, но и живой, уникальной личностью, воплощающей свои индивидуальные мотивы и смыслы. Он является для ребенка как бы олицетворением тех ценностных и мотивационных уровней, которыми ребенок еще не обладает. На эти уровни он может подняться только вместе с взрослым – через общение, совместную деятельность и общие переживания.

Таким образом, неосознанное применение родителями в воспитании детей стилей негармонического воспитания, также педагогическая неграмотность родителей являются одним из условий развития и формирования агрессивного поведения младших школьников. Поэтому образовательным учреждениям, начиная с детских садов, заканчивая высшими учебными заведениями, необходимо организовывать методическую работу по повышению родительской психолого-педагогической грамотности в воспитании своих детей и коррекции семейного воспитания с целью формирования психологического благополучия детей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анализ причин и проявлений агрессивного поведения младших школьников [Электронный ресурс]. – URL: http://www.psyinfo.ru/ru/service/conf/asoc.php

2. Корытченкова Н.И. Влияние стилей семейных отношений на агрессивность личности ребенка / Н.И. Корытченкова. – Новосибирск: Новосиб. гос. пед. ун-т, 2007. – 23 с.

3. Чижова С.Ю. Детская агрессивность: 100 ответов на родительское «почему?» / С.Ю. Чижова. – М., 2007. – 120 с.

4. Негармоничные стили семейного воспитания и воспитания родителями своих детей / Н.А. Рождественская, А.В. Разумова // Вестн. Моск. университета. Сер.14. Психология. – 2006. – С. 48-55.

СТИЛИ ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ В КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЯХ (ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ)

Бахтина С.В.
Марийский государственный университет
г. Йошкар-Ола

Конфликты с незапамятных времен притягивали к себе пытливое внимание людей. Свидетельства тому – мифология и религия разных народов, суждения мыслителей от античности и средневековья до наших дней. Увеличение внимания к проблемам конфликтов обусловлено

потребностями современного общества. Конфликты неизбежны в любой социальной структуре, так как они являются необходимым условием общественного развития. Мы в своих исследованиях придерживаемся мнения В.П. Шейнова, что конфликт – это столкновение, противоборство сторон, при котором хотя бы одна сторона воспринимает действия другой как угрозу ее интересам [4, с. 8]. Важно отметить, что данное определение конфликта охватывает все его разновидности – внутриличностные, межличностные и межгрупповые.

Как известно, каждая личность, решающая конфликт, имеет определенные особенности, которые присущи только ей. Наиболее характерным признаком, накладывающим отпечаток на всю жизнь и особенности взаимодействия человека с окружающими, является его принадлежность к полу. Мужчины и женщины отличаются многими параметрами – в познавательном развитии, в физиологическом становлении, в привычках, волевой и эмоциональной сферах. Следовательно, и в различных ситуациях они действуют по-разному. Принадлежность к определенному полу и возрасту предполагает наличие различных устойчивых способов поведения, восприятия людей и реагирования на них. Все это нередко провоцирует конфликты. С.М. Емельянов утверждает, что существуют пять основных стратегий поведения личности в конфликте. Первая стратегия – принуждение (соперничество). Тот, кто выбирает данную стратегию поведения, прежде всего, исходит из оценки личных интересов в конфликте как высоких, а интересов своего соперника – как низких. Выбор стратегии принуждения в конечном итоге сводится к выбору: либо интерес борьбы, либо взаимоотношения. Вторая стратегия – сотрудничество. Она характеризуется высоким уровнем направленности как на собственные интересы, так и на интересы соперника. Данная стратегия строится не только на основе баланса интересов, но и на признании ценности межличностных отношений. Третья стратегия – компромисс, характеризуется балансом интересов конфликтующих сторон на среднем уровне. Иначе ее можно назвать стратегией взаимной уступки. Четвертая стратегия – уход (избегание), которая отличается стремлением уйти от конфликта. Она характеризуется низким уровнем направленности на личные интересы и интересы соперника и является взаимной. Последняя стратегия – уступка (приспособление). Человек, придерживающийся данной стратегии, так же, как и в предыдущем случае, стремится уйти от конфликта. Но причины «ухода» в этом случае иные. Направленность на личные интересы здесь низкая, а оценка интересов соперника высокая. Иначе говоря, человек, принимающий стратегию уступок, жертвует личными интересами в пользу интересов соперника. Стиль поведения в конкретном конфликте определяется той мерой, в которой член

коллектива хочет удовлетворить собственные интересы, действуя активно или пассивно, (напористость), или интересы другой стороны, действуя совместно или индивидуально, (кооперация) [1].

М.А. Круглова, изучая стратегии поведения мужчин и женщин при психологической защите, выявила, что у женщин разрыв между тремя видами стратегии (избегание, агрессия или миролюбие) минимален, в то время как у мужчин наблюдается либо избегание (стремление уйти от конфликта), либо агрессия. Миролюбие у сильного пола выражено значительно меньше, чем у женщин [3]. Наше исследование направлено на выявление особенностей поведения студентов младших курсов в ситуации конфликта.

Наиболее конфликтными периодами жизни являются подростковый и юношеский возраст. Сегодня в условиях нестабильности общества именно подростки и юноши в большей степени восприимчивы к происходящим переменам в разных сферах жизни, наиболее остро и непосредственно реагируют на новые для нашего общества социальные проблемы. Этот период является весьма противоречивым в становлении личности. Конфликты и кризисы подросткового возраста хотя и теряют свою остроту в юношеском возрасте, тем не менее, проявляются во всех сферах межличностной и внутриличностной деятельности юношей и девушек.

Известно, что важную роль в урегулировании конфликта играют личностные факторы, устоявшиеся формы поведения, принадлежность к определенному полу. Мы изучали особенности поведения в конфликтной ситуации студенток 1 и 2 курсов факультета психологии и безопасности жизнедеятельности. В нашем исследовании приняли участие 19 девушек. Для выявления предпочитаемых тактик поведения в конфликте использовались тест Томаса и методика Дж.Г. Скотта, которые дают представление о том, какой стиль действия в конфликте чаще всего приносит наилучшие результаты с точки зрения самого испытуемого и с позиции экспертных критериев. Исследование показало, что по таким стратегиям поведения как соперничество, избегание и приспособление существует существенная разница между независимой оценкой, которую мы получили благодаря тесту Томаса, и личной оценкой студентов, выявленной по методике Дж.Г. Скотта. Так, в соответствии с независимой оценкой соперничество студентки используют в 43 % случаев, тогда как по личной оценке они придерживаются этой тактики в 68 % случаев. Девушки считают, что ради достижения своей цели они должны занимать жесткую позицию. В 50 % случаев, по мнению экспертов, девушки предпочитают пользоваться стратегией избегания конфликта, тогда как, по их собственному видению, они придерживаются данной тактики в 70 % случаев. Зачастую эта стратегия проявляется в том

случае, если предмет спора для испытуемых не имеет существенного значения. Студентки считают, что данной стратегией они владеют лучше всего и что она является самой результативной. Также существует заметное противоречие в предпочтении такой тактики как приспособление: девушки считают, что данная стратегия уместна в 62 % случаев, на самом же деле, пользуются они данной стратегией лишь в 55 % случаев попадания в конфликтную ситуацию. Обычно данную стратегию студентки используют как тактический шаг на пути достижения главной стратегической цели. По таким тактикам как сотрудничество и компромисс существенных различий между независимой и личной оценкой принятия поведения в ситуации конфликта в нашем исследовании не выявлено. Результаты, полученные нами по обозначенным методикам, позволяют сделать выводы, во-первых, о том, что студентки, принявшие участие в нашем исследовании, не имеют универсальной, ярко выраженной тактики поведения в конфликте: они приблизительно в равной степени владеют каждой стратегией поведения и используют их в зависимости от ситуации; во-вторых, девушки склонны несколько приукрашивать свое поведение в конфликте.

Для выявления в качестве личной характеристики склонности девушек к конфликтности и агрессивности мы использовали методику Е.П. Ильина и П.А. Ковалева «Личностная агрессивность и конфликтность». Данная методика позволила нам выделить проявление личностных качеств испытуемых в ситуации конфликта по восьми шкалам: вспыльчивость, напористость, обидчивость, неуступчивость, бескомпромиссность, мстительность, нетерпимость к мнению других и подозрительность. Интересным нам показалось то, что в 60 % случаев у девушек проявляется такое качество как вспыльчивость. В 77 % случаев конфликтных ситуаций испытуемые характеризуются такой чертой как бескомпромиссность, а 59 % студенток обладают выраженной конфликтностью (явно противоречивые данные в сравнении с предыдущими). Выделилась еще одна черта, свойственная нашим испытуемым: в 50 % случаев девушки обладают ярко выраженной подозрительностью. Все это можно объяснить тем, что мы рассматривали студенток младших курсов, которые еще недалеко ушли от подросткового (очень неоднозначного) возраста. Реже у девушек проявляются такие качества как напористость (в 36 % конфликтных ситуаций), неуступчивость (в 37 % конфликтов) и мстительность (в 36 % конфликтных ситуаций), только в 37-38 % конфликтов у девушек проявляется агрессивность. Это свидетельство того, что многие девушки уже вступили во взрослую жизнь. Они начинают заботиться о себе самостоятельно, относятся к оппоненту более серьезно и пытаются

понять его точку зрения. Это позволяет сделать вывод о том, что девушки в конфликтной ситуации стараются держать себя в руках, и вывести их на агрессию весьма сложно.

Тест «Самооценка конфликтности» позволяет оценить степень конфликтности с точки зрения самого испытуемого. Благодаря этой методике мы выяснили, что 16 % девушек обладают высокой степенью конфликтности, а 21 % опрошенных студенток обладают выраженной конфликтностью. Зачастую они сами ищут повод для споров, хотят самоутвердиться за счет оппонента, выглядеть в глазах сверстников самостоятельными. Эти девушки находятся под влиянием юношеского максимализма. Они настойчиво отстаивают свое мнение, даже если это отрицательно может повлиять на их отношения с окружающими. У оставшихся 63 % девушек конфликтность слабо выражена. Они умеют сглаживать конфликты и избегать критических ситуаций, но при необходимости готовы решительно отстаивать свои интересы. Это говорит о том, что они готовы уже вступить в самостоятельное плавание.

Методика «Q-сортировка» позволяет оценить основные тенденции поведения человека в реальной группе. С ее помощью мы определили, как ведут себя наши испытуемые в конфликтной ситуации по шести шкалам: зависимость, независимость, общительность, необщительность, принятие борьбы и избегание борьбы. В 56 % конфликтных ситуаций у девушек просматривается тенденция к зависимости. Она определяется как внутреннее стремление индивида к принятию стандартов и ценностей оппонента. Это еще раз подтверждает данные, полученные по методике Томаса: в 55 % случаев девушки предпочитают стратегию приспособления. Наиболее ярко выражена у студенток тенденция к общительности, она проявляется в 62 % конфликтных ситуациях. Даже в конфликте девушки склонны образовывать эмоциональные связи, они контактны, готовы выслушать собеседника и рассмотреть его точку зрения. Для студенток более приемлемым оказалось избегание борьбы, а не ее принятие. Эта тенденция проявилась в 54 % конфликтных ситуаций. Девушки пытаются уйти от конфликтного взаимодействия, сохранить нейтралитет в групповых спорах. В данном случае они склонны к компромиссным решениям. Здесь мы еще раз отметим сходство результатов с полученными данными по методике Томаса: стратегию компромисс девушки выбирают в 55 % конфликтных ситуаций.

В нашем исследовании мы обратили внимание на то, что методика «Q-сортировка» частично подтверждала данные, полученные по тесту Томаса. Девушки владеют всеми стратегиями поведения в конфликтной ситуации, не выделяя какую-либо одну. Но, тем не менее, студентки придерживаются таких тактик, как компромисс и приспособление,

немного чаще. При их использовании они чувствуют себя наиболее комфортно. Мы также отметили, что в конфликтной ситуации у испытуемых проявляются такие качества как вспыльчивость, бескомпромиссность и подозрительность, что предполагает возможное использование и других тактик поведения в конфликте (соперничество, избегание).

Мы отметили противоречия между независимой оценкой предпочитаемых стратегий поведения в конфликте и личной оценкой данного параметра девушками. Студентки считают, что рядом тактик поведения в конфликте они владеют лучше, чем это есть на самом деле; уровень конфликтности испытуемых, выявленный по методикам независимых оценок, оказался значительно выше, чем таковой, определенный в соответствии с личной оценкой испытуемых. Эти различия свидетельствуют о том, что испытуемые хотят казаться более спокойными и бесконфликтными, чем есть на самом деле, так как понимают, что высокий уровень конфликтности не свойственен самостоятельному и уверенному в себе человеку.

В дальнейшем мы планируем провести экспериментальное исследование по изучению поведения в ситуации конфликта юношей младших курсов высших учебных заведений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Емельянов С.М. Практикум по конфликтологии: учеб. пособие для вузов / С.М. Емельянов. – СПб.: Питер, 2004. – 400 с.
2. Ильин Е.П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины / Е.П. Ильин. – СПб., 2002. – 512 с.
3. Круглова М.А. Мотивация активности личности как регулятор социального поведения / М.А. Круглова // Психология. – 1999. – № 7. – С. 44-45.
4. Шейнов В.П. Управление конфликтами: теория и практика / В.П. Шейнов. – Мн.: Харвест, 2010. – 912 с.

АГРЕССИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ЛИЧНОСТИ: ОПЫТ ПСИХОЛОГОВ И ПЕДАГОГОВ

Блинова М.Л.
Межрегиональный открытый социальный институт
г. Йошкар-Ола

Проблема агрессивного поведения личности обсуждается многими отечественными и зарубежными педагогами и психологами. Актуальным в современном обществе является агрессивное поведение детей.

Агрессия возникает на фоне определенного психического состояния, в данном случае – агрессивного. В соответствии с традиционной

классификацией выделяют познавательный, эмоциональный и волевой компоненты агрессивного состояния.

Познавательный компонент помогает сориентироваться в ситуации, выделить объект для нападения, выбрать «наступательные» средства.

Говоря об эмоциональном компоненте агрессивного состояния, прежде всего, выделяют гнев, который часто сопровождает агрессию и в ряде случаев принимает форму аффекта, ярости. Особый оттенок агрессивному состоянию придают недоброжелательность, злость, мстительность, а в некоторых случаях – сила и уверенность.

Сложным представляется вопрос о волевом компоненте агрессивного состояния. Так, по мнению Н.Д. Левитова, в агрессивном действии имеются все формальные качества воли: целеустремленность, настойчивость, решительность, в ряде случаев – инициативность и смелость... Агрессивное состояние часто возникает и развивается в борьбе, а всякая борьба требует вышеуказанных качеств [3].

Агрессия, возникая на самых ранних этапах развития ребенка, долгое время не осознается им в той степени, в которой это необходимо для регуляции поведения. Более того, детская агрессия часто отражает неспособность ребенка адекватно оценить ситуацию, свои возможности, предусмотреть последствия агрессивных действий, справиться с эмоциями и т.д.

Обсуждение волевого компонента агрессивного состояния связано с проблемой силы воли, которая проявляется, очевидно, не столько в умении просто «сдерживать» агрессию, сколько в способности личности управлять своим агрессивным состоянием и агрессивными действиями.

Убедительно выглядит мнение Н.Д. Левитова [2], который, разрабатывая вопрос о возможных биологических источниках агрессии, подчеркивал существование связи между агрессивностью и повышенной возбудимостью нервной системы при слабом действии активного торможения. Свойства нервной системы передаются по наследству, поэтому может быть унаследовано и нарушение баланса между процессами возбуждения и торможения в сторону повышенной и слабоконтролируемой возбудимости. Далее, он полагал, что оборонительный рефлекс относится к природным, поэтому могут быть природными и те задатки к наступательным действиям, которые в зависимости от общественных условий развиваются как в социально оправдываемую «боевитость», так и в агрессивность. Существенную роль биологических условий развития в возникновении агрессивного поведения показал анализ дисгармонического развития.

Следует рассмотреть детские проявления агрессии. Например, белорусский психолог И.А.Фурманов выделяет следующие категории детей [5]:

Дети, склонные к проявлению физической агрессии, – это честолюбивые, целеустремленные, деятельные, общительные и уверенные в себе ребята. Они отличаются решительностью, авантюризмом и бесцеремонностью, любят риск и стремятся к общественному признанию. Лидерские качества позволяют сплотить вокруг себя коллектив сверстников, увлечь их за собой, правильно распределить групповые роли. При этом такие дети любят демонстрировать власть и силу, подавлять других, проявлять садистские наклонности. Недостаточная социализация, неумение (нежелание) сдерживать удовлетворение своих потребностей сочетается у них с низким самоконтролем и постоянным стремлением испытывать острые ощущения. Часто действуя импульсивно, агрессивные дети не извлекают уроков из своего негативного опыта. Они совершают одни и те же ошибки, игнорируют моральные ограничения и этические нормы поведения, поэтому способны на нечестность, ложь и измену.

Дети, склонные к проявлению вербальной агрессии, психически неуравновешенные, тревожные, обидчивые. Они работоспособны и активны, однако проявляют сомнения и неуверенность в собственных силах, производят впечатление угрюмых и высокомерных детей. Следствием постоянного внутриличностного конфликта является состояние возбуждения и напряжения. Любые неприятности приводят к резкой смене настроения, вспышкам гнева и страха, особенно если умаляется их значимость и престиж, затронуто чувство собственного достоинства. При этом такие дети не умеют (не считают нужным) скрывать переживаемые чувства, поэтому отношение к окружающим часто выражается в вербальных агрессивных формах. Тем не менее, при более близком знакомстве они становятся общительными и разговорчивыми, перестают быть отгороженными и скованными.

Дети, склонные к проявлению косвенной агрессии, отличаются чрезмерной импульсивностью, недостаточной социализацией, слабым самоконтролем и низкой осознанностью своих действий. Они болезненно переносят замечания и критику в свой адрес, а люди, критикующие их, вызывают чувство подозрительности, раздражения и обиды. Усиление примитивных влечений, стремление к немедленному и безотлагательному удовлетворению потребностей является следствием бедных духовных интересов и неумения предвидеть последствия своих поступков. Причиной косвенного характера агрессии ученые считают свойственную таким детям смелость и решительность, склонность к риску и общественному признанию в сочетании с мягкостью, уступчивостью, зависимостью, стремлением привлечь к себе внимание подобным поведением.

Дети, склонные к проявлению негативизма, характеризуются повышенной ранимостью и впечатлительностью. Им присуще самодовольство, чрезмерное самомнение и эгоизм. Чувство протеста вызывает все, что задевает их личность, поэтому как обиду и оскорбление они воспринимают и критику, и равнодушие окружающих. Дети этой группы не способны владеть эмоциями и склонны к ярко выраженным вспышкам негативизма. В то же время они рассудительны, в общении взвешивают каждое свое слово, придерживаются традиционных взглядов, что нередко позволяет им избегать ненужных интенсивных переживаний и конфликтов. Также отмечается смена активного негативизма на пассивный, когда они вдруг умолкают, разрывают контакт и уходят от общения.

Об агрессивности ребенка нельзя судить только по ее внешним проявлениям. Для своевременной диагностики и оказания коррекционной помощи агрессивным детям, прежде всего, необходимо выявить мотивы и сопутствующие им переживания. Лишь комплексное изучение проблемы позволит понять направленность агрессивного поведения ребенка, его причины и цели. Уже в дошкольном возрасте агрессия принимает разнообразные формы. Основанием для построения классификации детской агрессивности, как отмечает А.А. Романов [3], могут служить следующие признаки: резидуально-органические (травмы головного мозга, минимальная мозговая дисфункция); наследственно-характерологические (наследственно-конституциональная предрасположенность к агрессивному поведению; эпилептоидное, психопатоподобное, аффективно-возбудимое, конституционально обусловленное поведение родителей или ближайших родственников; несформированность регуляторного компонента деятельности, незрелость эмоционально-волевой сферы ребенка; наличие у ребенка гиперактивности и выраженной тревожности и др.); ситуационные (ответная агрессивность на присутствие незнакомых взрослых и сверстников; чувствительность к осуждению и порицанию, оценке негативного поведения взрослым; неадекватность предъявляемых требований возрасту дошкольника; введение ограничений; новизна, увеличивающая тревогу, или привыкание, снижающее ответственность за агрессивное поведение в новой ситуации; нарастание утомления и пресыщения и др.); социально-бытовые (возможные неблагоприятные условия воспитания в семье и детском саду; жестокое обращение, враждебное или оскорбительное отношение к ребенку; отсутствие единых воспитательных требований со стороны взрослых; необходимость соблюдения социальных норм поведения и взаимоотношений; частые конфликтные ситуации со сверстниками и пр.).

Отклонения в вопросах воспитания также могут стать причиной формирования того или иного типа агрессивности у детей. А.А. Романов предлагает следующую классификацию типов детской агрессивности:

Гиперактивно-агрессивный ребенок. Воспитание двигательно-расторможенного ребенка в атмосфере вседозволенности или по типу «кумира семьи» провоцирует вспышки агрессии в коллективе сверстников, т.к. у гиперактивного дошкольника затруднена регуляция произвольного поведения.

Агрессивно-обидчивый и истощаемый ребенок. Агрессивное поведение может быть спровоцировано повышенной чувствительностью, раздражительностью, ранимостью ребенка. Однако обидчивость может быть связана не только с недостатками воспитания, но и с неравномерностью созревания нервной системы и организма в целом.

Агрессивный ребенок с оппозиционно-вызывающим поведением. Перенос ребенком собственного негативного настроения и проблем, перекладывание ответственности за свое поведение на родителей может стать следствием отсутствия эмоционального контакта и доверительных отношений в семье.

Агрессивно-боязливый ребенок. Поведение такого ребенка характеризуется враждебностью и подозрительностью, однако на самом деле является всего лишь средством защиты от мнимой угрозы или «нападения».

Агрессивно-бесчувственный ребенок. Эмоциональное отвержение, черствость, уплощенность, повышенная аффективная возбудимость, которые передаются от родителей к ребенку, могут привести к нарушениям формирования его эмоционально-волевой сферы, способствовать развитию эмоциональной холодности.

Описанные выше причины возникновения и закрепления агрессивного поведения ребенка, безусловно, существенны. Однако следует отметить, что агрессия является механизмом преодоления препятствий, возникающих на жизненном пути. Как отмечает С.С. Степанов, способы конструктивного решения проблемных ситуаций сами по себе слишком сложны и усваиваются в ходе становления личности [4]. Ребенок дошкольного возраста еще плохо знаком с ними, поэтому агрессия является для него наиболее простым и доступным средством достижения цели.

Таким образом, те или иные признаки деструктивного поведения по отношению ко взрослым и сверстникам отмечаются у многих детей дошкольного возраста. Вербальные или невербальные агрессивные действия детей могут быть направлены либо на объект агрессии, либо носить косвенный характер. Чем меньше возраст ребенка, тем сложнее ему справиться с агрессивными проявлениями. Однако у старших

дошкольников агрессия чаще входит в структуру личности ребенка и носит патологический характер.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бэрон Р. Агрессия / Р. Бэрон, Д. Ричардсон. – СПб.: Питер, 2001. – 352 с.
2. Левитов Н.Д. Вопросы психологии характера / Н.Д. Левитов. – СПб: СГУ, 2009. – 296 с.
3. Романов А.А. Игротерапия: как преодолеть агрессивность у детей. Диагностические и коррекционные методики. Пособие для детских психологов, педагогов, дефектологов, родителей / А.А. Романов. – М.: Школьная Пресса, 2003. – 48 с.
4. Степанов С.С. Азбука детской психологии / С.С. Степанов. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 128 с.
5. Фурманов И.А. Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция / И.А. Фурманов. – Мн.: Ильин В.П., 1996. – 192 с.

ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ И МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ ПРАКТИКООРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА ПРИ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Блинова М.Л.
Межрегиональный открытый социальный институт
Палагина Н.И.
Марийский государственный университет

Практикоориентированный подход при подготовке будущих специалистов к профессиональной деятельности в современных условиях рассматривается многими учеными. Правильные организация и руководство практикой студентов влияют на развитие их профессиональной компетентности, выраженной в профессиональном мастерстве. Основными чертами профессионального мастерства являются: высокий уровень профессиональных умений, отличное владение знаниями, приемами и навыками, обеспечивающими высокую эффективность труда, индивидуальный почерк и исключительность, незаменимость специалиста, совокупность ценностных характеристик мастерства, ее социальная и нравственная значимость.

Интересен опыт Московского педагогического государственного университета по организации педагогической практики 5 курсов в образовательных учреждениях г. Москвы. На основе договора с образовательным учреждением, являющимся базовой площадкой для прохождения практики, студенты выполняют обязанности учителей-предметников на 0,5-1 ставки в течение 14-16 недель. В конце 4 курса студент должен обладать ЗУН, которые необходимы для полноценной работы в школе. Проводятся две учебные педагогические практики

продолжительностью 4 недели каждая. На 5 курсе изучаются дисциплины по выбору студента, по завершающим курсам указанных блоков дисциплин выполняется дипломная работа и идет подготовка к государственной итоговой аттестации. Исследования показывают, что 75 % выпускников остаются работать в тех школах, в которых проходили практику.

При проведении подобной практики возникают определенные трудности, связанные с тем, что иногда практиканты вынуждены брать нагрузку, превышающую ставку; в некоторых образовательных учреждениях практикантам приходится работать в коррекционных классах и осуществлять классное руководство [1, с.7-8].

Следует обратить внимание на опыт международного сотрудничества в области практической подготовки будущих социальных педагогов Уральского государственного педагогического университета и Мангеймской высшей школы (Германия) [3, с. 97-100]. Немецкие специалисты читают лекции и передают практический опыт работы. Разрабатывается международный проект «Темпус»: «Регулирование студенческих практик в рамках Болонских критериев» стран Евросоюза и России. Этот проект, реализуемый с 2007 г. Институтом социального образования УрГПУ совместно с университетом г. Люнебурга (ФРГ), Тюменским государственным нефтегазовым университетом, «Social and Health Professions der Sovonia University of Applied Sciences» (Финляндия), был организован с целью выработки концепции практической профессиональной подготовки социальных работников согласно общеевропейским принципам образования. Участники проекта проходили практику в зарубежных университетах. Особенно отличается обучение социальной работе в университете г. Люнебурга (федеральная земля Нижняя Саксония), где нет разграничения на социальных работников и социальных педагогов: студент, заканчивая обучение, получает диплом бакалавра социальной работы и социальной педагогики и имеет право работать по обоим направлениям в любых социальных учреждениях, независимо от их контингента. Во время педагогической практики студент может выбрать учреждение, в котором хотел бы работать после окончания вуза, что в дальнейшем влияет на выбор специализации. Все обучение подразделяется на три основных этапа:

1. Фаза ориентации: изучение предметов «Введение в социальную работу (социальную педагогику), «Социальная история и идейная история социальной работы (социальной педагогики)», «Области применения социальной работы (социальной педагогики)», «Законодательные основы социальной работы». Из этого количества предметов необходимо набрать минимум 30 пунктов. Оценка за модуль включается в общую оценку по окончании учебы.

2. Фаза общего обучения: изучаются основные теоретические дисциплины как самостоятельные модули, каждый из которых оценен от 5 до 15; практика студентов и проектная учеба.

3. Фаза окончания обучения: подготовка выпускной работы бакалавра и участие студента в заключительном коллоквиуме.

Всего за 4 года обучения такой студент проходит три вида практики: 6-недельная практика проводится во время каникул после 2-го семестра; интегрированная проектная практика проводится 1 раз в неделю в 4-6 семестрах, когда студенты работают в течение 4-8 часов в социальном учреждении; годовая практика по окончании обучения, во время которой студент работает в качестве начинающего социального работника.

И.И. Цыркун и Е.И. Карпович обобщают опыт организации педагогической практики в Англии. Педагогическая практика, являясь существенным звеном системы высшего педагогического образования, решает ряд задач: дать будущим учителям общее представление о системе образования, о ее звеньях путем посещения различных учебных заведений; ознакомить их с психологическими особенностями детей различного возраста; вооружить их тем минимумом умений и навыков преподавания, который необходим для начала самостоятельной работы в школе; сформировать у них позитивное отношение к педагогической профессии, к школе, детям, коллегам, создавая побудительный стимул к педагогической деятельности [5, с. 277]. Авторы, представляя опыт работы зарубежных педагогических университетов по прохождению студентами педагогической практики, отмечают существование двух форм организации педагогической практики: «блочная» (с отрывом от занятий на протяжении 2-14 недель) и «серийная» (без отрыва от занятий в течение 1-6 недель). Продолжительность педагогической практики при этом определяется университетом. В английской высшей школе широко применяется «кооперативное» обучение: работа в школе рассматривается как неотъемлемая часть учебного процесса и систематически чередуется с академическими занятиями в университетах. Для проведения практики используются школы-лаборатории при университетах, центры педагогической подготовки, местные школы, в программу которых входят наблюдения и анализ процесса обучения, самостоятельное планирование и ведение урока, оперирование системой оценок, управление классом. Практикой руководят специально подготовленные для этого учителя-наставники местных школ [5, с. 275].

По мнению П.Д. Кухарчик, развитию профессиональной компетентности будущих учителей способствует продолжение выполнения студентами практической части научно-исследовательских проектов. Целесообразно ввести в ходе итоговой аттестации обобщённую оценку за педагогическую практику. Для объективизации общей оценки

качества подготовки будущих учителей исследователь предлагает принять рейтинговую оценку в процессе использования каждого диагностического средства; шире вовлекать для участия в итоговой оценке качества педагогической подготовки преподавателей и специалистов из других вузов, органов управления образованием, руководителей учреждений образования [4, с. 153].

Таким образом, вузовское обучение способствует овладению будущими учителями общепедагогическими базовыми умениями, формирующимися в системе непрерывного педагогического образования (по Л.В. Заниной и Е.Н. Маштаковой): умение постановки цели; планирование учебно-воспитательной деятельности; организаторские умения; коммуникативные умения; умения анализа и самоанализа; умения морально-волевой саморегуляции; умения педагогической техники; прикладные умения и прогностические, позволяющие простраивать индивидуальную профессиональную и жизненную траекторию [2, с. 52-53].

Усиление практикоориентированности вузовской подготовки специалиста приведет к совершенствованию организации деятельностного процесса. Для этого, обобщая мнения ученых, предлагаются следующие решения: экспериментальная апробация тьюторской системы; организация педагогического процесса с помощью активных форм и методов обучения, современных образовательных технологий; формирование навыков работы в сотрудничестве, умения продуктивного межличностного взаимодействия посредством технологий интерактивного, кооперативного, проектного видов обучения; организация технологической (методической) подготовки педагога посредством проектной и экспертной технологии освоения педагогической культуры; совершенствование содержательного и организационного аспектов всех видов практик как системы на протяжении всего периода обучения в вузе; выделение специального времени на адаптацию молодого специалиста в качестве педагога-стажера или помощника учителя от 1 до 3 лет; привлечение студентов к участию в разработке педагогических проектов на объектах педагогической практики, рассматривая это как обязательную часть их научно-исследовательской деятельности; создание на базе Центров развития и других структур педагогического образования комплексных исследовательских программ по решению конкретной проблемы общеобразовательной школы и привлечение студентов к их выполнению.

ЛИТЕРАТУРА

1. Атанасян С.Л. Непрерывная педагогическая практика. Опыт ее проведения в образовательных учреждениях города Москвы / С.Л. Атанасян // Актуальные проблемы

профессиональной адаптации молодых специалистов / отв. ред. А.И. Кирсанов. – М.: Центр «Школьная книга», 2006. – С. 7-9.

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

3. Ларионова И.А. Опыт международного сотрудничества в области практической подготовки студентов / И.А. Ларионова, К. Отте // Педагогическое образование и наука. – 2008. – № 6. – С. 97-101.

4. Педагогическое образование в Республике Беларусь: аналитические материалы: практическое пособие / П.Д. Кухарчик; под общ. ред. И.И. Цыркуна. – Мн.: БГПУ, 2007. – 235 с.

5. Цыркун И.И. Инновационное образование педагога: на пути к профессиональному творчеству: пособие / И.И. Цыркун, Е.И. Карпович. – Минск: БГПУ, 2006. – 311 с.

СМЫСЛООБРАЗУЮЩИЕ МОТИВЫ В САМООПРЕДЕЛЕНИИ ЛИЧНОСТИ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА

Борзенко О.В.
Пензенский государственный
педагогический университет
г. Пенза

Мотивы образования смысла играют особенно важную роль в юношеском возрасте, так как в это время происходит самоопределение личности, которое характеризуется принятием учащимся важных решений, например, выбором жизненного пути.

Все действия человека вызваны определенными мотивами и направлены на конкретные цели. Если обратиться к Словарю русского языка С.И. Ожегова, то мы увидим следующее определение термина «мотив»: «Мотив – 1. Побудительная причина, повод к какому-нибудь действию. 2. Довод в пользу чего-нибудь» [4, с. 353]. Иными словами, мотив – это осознанная потребность; то, к чему есть личный интерес, внутреннее побуждение. Отсюда следует, что, не зная мотивов, нельзя понять стремление человека к той или иной цели, а следовательно, нельзя понять подлинный смысл его действий.

Осмысление своих мотивов приводит человека к постановке определенной цели и задачи. В реальных соотношениях мотива и цели возникает особая функция мотива – смыслообразующая. Отражение в сознании личности отношения мотива к цели действия образует личностный смысл деятельности. Таким образом, каждое действие характеризуется личностным смыслом. А.Н. Леонтьев [3] выделяет две функции мотивов: побуждения и смыслообразования. Рассмотрим последнюю более подробно.

Смыслообразующие мотивы выступают как главная причина побуждения деятельности, основа постановки цели, выбора средств и способов ее достижения. Психолог В.А. Иванников высказывает предположение о том, что «в условиях актуально переживаемой потребности побуждающая сила исходит не от нее самой, а от создаваемого ею биологического или личностного смысла предмета и действия по отношению к этому предмету. Но это означает, что между мотивами как основанием действия и побуждением к активности находится смысл действия и побудительная функция мотива реализуется только через смысл» [2, с. 148].

Важнейшим смыслообразующим мотивом является мотив соответствия самому себе. Этот мотив связан с самооценочными эмоциями и обеспечивает непротиворечивость образа «Я» в целом (идеальное «Я», возможное «Я» и реальное «Я»).

Другим смыслообразующим мотивом является мотив самоуважения. Он выражается в самосознании как степень достижения идеального «Я». Побуждающее действие этого мотива связано с постановкой цели в отношении выбора ценностей. Ожидание положительных или отрицательных последствий выбора ценностей, которые повышают или понижают самоуважение, побуждает личность к совершению или несовершению этого выбора.

К смыслообразующим мотивам также можно отнести и мотивы достижения успеха или избегания неудач. Если рассматривать мотив достижения как побуждающее самооценивание, то можно предположить, что в случае развитых когнитивных составляющих самооценки усиливается вероятность мотивации на достижение успеха, а эмоциональная составляющая самооценки в большей степени связана с мотивацией на избегание неудачи.

Стоит отметить также, что в отличие от целей, которые всегда являются сознательными, мотивы, как правило, актуально не сознаются субъектом, т.е. когда личность совершает те или иные действия, то она, как правило, не отдает себе отчета в мотивах, которые их побуждают. Они придают сознательному отражению субъективную окрашенность, которая выражает значение отражаемого для самого субъекта, его личностный смысл.

Мотивы, однако, не отделены от сознания. Даже когда они не сознаются субъектом, т.е. когда он не отдает себе отчета в том, что побуждает его осуществлять ту или иную деятельность, они, образно говоря, входят в его сознание, но только особым образом: «мотивы придают сознательному отражению субъективную окрашенность, которая выражает значение отражаемого для самого субъекта, его, как мы говорим, личностный смысл» [2, с. 150].

Это еще раз подтверждает то, что кроме своей основной функции – побуждения мотивы имеют еще и вторую функцию – функцию смыслообразования. Обе указанные функции мотивов имеют способность распределяться между разными мотивами, так как человеческая деятельность регулируется одновременно несколькими мотивами.

Как уже говорилось, мотивы деятельности актуально не сознаются. Это психологический факт. Действуя под влиянием того или иного побуждения, учащийся сознает цели своих действий: в тот момент, когда он действует, цель необходимо «присутствует в его сознании» и, по известному выражению Маркса, как закон определяет его действия [1, с. 82].

Таким образом, смыслообразующие мотивы всегда занимают в общей иерархии мотивов относительно более высокое место, чем какие-либо другие. Задачи осознания мотивов порождаются необходимостью найти себя в системе жизненных отношений и возникают лишь на определенной ступени развития личности.

Смыслообразующие мотивы являются главной причиной побуждения деятельности, основой установления цели, а также основанием при выборе средств и способов достижения цели. Чтобы правильно оценить действия ученика, прежде всего, следует понять мотивы этих действий, которые могут быть разными даже в случае выполнения внешне одних и тех же действий, достижения одних и тех же целей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М.: Приор, 2006.
2. Иванников В.А. О природе побуждения / В.А. Иванников // Вопросы психологии. – 2003. – № 4. – С. 146-156.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975.
4. Ожегов С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов. – М., 2010.

ЛИЧНОСТНЫЕ ПРЕДПОСЫЛКИ И УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ИННОВАЦИОННОСТИ СТУДЕНТА

Быкова Е.С.
Новосибирский государственный технический университет
г. Новосибирск

В настоящее время в нашей стране происходят существенные изменения в национальной политике образования, в первую очередь связанные с вступлением в Болонский процесс. Одной из задач

современной высшей школы становится раскрытие потенциала всех участников педагогического процесса, предоставление им возможностей проявления своих способностей. Внедрение в учебный процесс инновационных технологий является определяющей чертой современного образования.

В разработанной президентской «Стратегии социально-экономического развития России до 2020 года» планируется резкий подъем инновационной активности в получении конечного результата [1, с. 11]. Особое внимание должно быть уделено научно-исследовательскому направлению и сфере образования, поскольку ключевую роль в становлении личности, способной к инновациям, выполняют именно такие социальные институты, как школа и вуз.

Таким образом, проблема инновационности студентов, изучение источников ее развития в условиях вузовской подготовки приобретают особую значимость. В том числе это актуально в условиях современного образования, ориентированного на западные образцы, одной из приоритетных задач которого является развитие у студентов необходимых профессиональных и личностных компетенций. С образования должно начинаться строительство человека новой формации – человека инновационного.

Исследование таких феноменов как «инновационная образовательная среда», «личностная инновационность», «инновационная деятельность» важно не только в теоретическом плане, но имеет практическую значимость, поскольку без понимания сущности этих явлений невозможно найти подходы к развитию инновационной личности в образовательной среде вуза.

Необходимость совершенствования образовательно-инновационного процесса в вузе обуславливается: потребностью в формировании качественно нового уровня мышления, творческого подхода к деятельности, глубокой взаимосвязи всех звеньев в учебно-воспитательном процессе.

В содержание инновационного образования включено обучение навыкам самостоятельной работы, исследовательской активности, мотивации на саморазвитие, самоактуализацию и самосовершенствование. Чем более творческой становится деятельность студентов и преподавателей в высшем учебном заведении, тем более инновационной станет образовательная среда.

Образовательная среда инновационного вуза – это современные информационные и коммуникативные технологии, используемые в образовательном процессе, информационно-образовательный контент, индивидуализация обучения, доступность контента с любого

электронного учебного места, высококвалифицированный преподавательский состав [3].

Значимость изучения и развития личностной инновационности будущих специалистов обусловлена недостаточной теоретической разработкой вопросов, касающихся понятия, психологического содержания и способов развития. Налицо недостаточная методическая разработанность данной проблемы. Все это определяет высокую социальную, научную и практическую значимость исследования.

На данный момент не существует четкого определения понятия «инновационная личность», несмотря на то, что сейчас это понятие играет важную роль в жизни общества. Выделяется ряд личностных факторов, оказывающих влияние на параметры инновационности субъекта: стремление к новизне; чувствительность к новому опыту; склонность к риску; креативность; готовность к переработке информации; независимость суждений, открытость опыту, осведомлённость и прочие (А. Инкелес, М. Крозье, Э. Роджерс, О.С. Советова, А.Н. Лебедев и др.).

В исследовании под «инновационностью» мы понимаем личностное качество, способствующее генерации и реализации новых идей и базирующееся на открытости, толерантности и гибкости мышления.

Пилотажное исследование было направлено на выявление личностных коррелятов инновационности студентов, выделение характеристик, которые составляют психологическое наполнение (содержание) изучаемого феномена и составлен портрет инновационной личности. Программа развития «инновационности» студента была составлена с учетом результатов констатирующего эксперимента.

Программа состояла из 8 практических занятий. Апробирование авторской программы по развитию инновационности студента проходило на базе Новосибирского государственного технического университета. Основной акцент делался на связи с профессией, групповой творческой и индивидуальной (творческой и аналитической) работе. В ходе формирующего эксперимента осуществлялись следующие основные направления работы, оптимально обеспечивающие формирование инновационности студентов: развитие творческого потенциала; включение студентов в профессионально-творческую деятельность; использование нетрадиционных форм работы. Каждое занятие состояло из трех этапов: творческого упражнения (например, метод фокальных объектов, усовершенствование предмета и др.), групповая работа (работа по методу Э. Боно «Шесть шляп мышления» и др.) и анализ индивидуальной и групповой работы.

Задачи формирующего эксперимента были решены в соответствии с целью исследования – апробации авторской программы развития инновационности студента.

В ходе формирующего эксперимента, который осуществлялся в условиях непрерывного образовательного процесса, выявлена положительная динамика сформированности факторов инновационности студента в экспериментальной группе, таких как «склонность к риску», «воображение», «разработанность» и «сложность» на высоком уровне значимости по критерию Манна-Уитни. Экспериментальное исследование показало, что развитие факторов инновационности необходимо на этапе обучения, чтобы почувствовать соответствие личностных особенностей и будущей профессии.

Необходима дальнейшая апробация данной программы развития, но полученные результаты доказывают, что ее можно использовать в образовательном процессе высшей школы. Инновационное образование должно воспитывать в человеке способность и стремление к развитию и преобразованию, способствовать формированию инновационности студента.

На основании проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

- курс на модернизацию образования предусматривает разработку и внедрение новых технологий обучения и воспитания;
- студент инновационной образовательной среды – это личность саморазвивающаяся, способная к самореализации;
- стратегической задачей воспитания в инновационной образовательной среде является формирование творчески развитой личности студента, способной к инновациям.

ЛИТЕРАТУРА

1. Делия В.П. Инновационное мышление как мировоззренческая парадигма инновационной экономики / В.П. Делия // Педагогическая инноватика: инновационное образование, инновационное мышление, инновации: материалы междунар. науч.-практ. конф. ИСЭПиМ, 25-26 марта 2010 г. / под ред. В.П. Делия. – Балашиха: Де-По, 2011. – С. 10-24.

2. Советова О. С. Основы социальной психологии инноваций / О.С. Советова. – СПб.: С.-Петерб. ун-т, 2000. – 152 с.

3. Шабанов А.Г., Шорохова Т.И. Образовательная среда инновационного вуза / А.Г. Шабанов, Т.И. Шорохова // Философия образования. – 2009. – № 1. – С. 51-56.

4. Яголковский С.Р. Инновационность как предмет психологических исследований (обзор англоязычной литературы) / С.Р. Яголковский // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2007. – Т 4. – № 2. – С. 123-133.

ЗАВИСИМОСТЬ ОЦЕНКИ ВРЕМЕНИ ОТ ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ

Васильева И.В.
Научный руководитель – ***Шишкина О.В.***
Межрегиональный открытый социальный институт
г. Йошкар-Ола

Одной из самых значительных и актуальных тем в психологии можно считать зависимость оценки времени от содержания деятельности и индивидуально-психологических особенностей личности. В рамках исследования психологического времени ей отводится ведущая роль – она характеризуется как стержень этого процесса [2]. Категория «психологическое время» личности является составляющей частью социального облика личности и имеет прямое отношение к становлению ее жизненных сил, так как личностная индивидуальная деятельность человека всегда развернута во времени [5]. Людям свойственны индивидуальные особенности восприятия времени, они по-разному относятся к прошлому, настоящему и будущему [1, 6].

Мы выбрали данную тему исследования, потому что мир меняется и новые данные по исследуемому вопросу несут насущный характер, который актуален и в наши дни.

Цель нашего исследования – выяснить, действительно ли оценка времени зависит от содержания деятельности и индивидуально-психологических особенностей личности. Объектом исследования является психологическое время личности. Предмет исследования – зависимость оценки времени от содержания деятельности и индивидуально-психологических особенностей личности. В исследовании приняли участие студенты 2 курса дошкольного факультета МарГУ. Сначала мы определили преобладающий тип темпераментных качеств личности. Студентов с выраженными чертами только одного типа темперамента оказалось 20 человек. С ними и была продолжена работа. Для испытуемых были предложены следующие методики: «Опросник Айзенка по определению темперамента» [3], опросник Е.И. Головахиной и А.А. Кроника «Оценка психологического возраста» [4], диагностика самооценки по опроснику Ч.Д. Спилбергера, Ю.А. Ханина [3], исследование личности по многофакторному опроснику Р. Кеттелла [3].

По результатам исследования свойств темперамента получены следующие показатели: сангвиник-экстраверт (45 % студентов), холерик-экстраверт (15 %), флегматик-интраверт (25 %), меланхолик-интраверт (15 %).

По данным оценки психологического времени определено, что психологический возраст совпадает у 35 % опрошенных, психологический возраст ощущается меньше календарного у 40 % респондентов и психологически более старшими себя ощущают 25 % студентов.

Высокая тревожность выявлена у 25 % испытуемых, умеренная тревожность – у 45%, а низкая – у 30 % респондентов.

Данные по многофакторному опроснику Р. Кеттелла следующие. Результаты исследования даны отдельно по каждому фактору.

Фактор А «замкнутость – общительность». По результатам исследования, высокий уровень общительности показали 9 человек (45 %), низкий уровень – 8 человек (40 %), средний уровень – 3 человека (15 %). Фактор В «интеллект». Большинство исследуемых студентов показали высокий уровень развития интеллекта (45 %), средний уровень развития интеллекта имеют 8 человек (40 %), низкий уровень – 3 человека (15 %). Фактор С «эмоциональная неустойчивость – эмоциональная устойчивость». По этому фактору определены следующие показатели: высокий уровень эмоциональной неустойчивости у 6 человек (30 %), средний уровень – у 9 человек (45 %), низкий уровень – у 5 человек (25 %).

Результаты по фактору Е «подчиненность – доминантность» выявили высокий уровень у 5 человек (25 %), средний уровень – у 12 человек (60 %), низкий уровень – у 3 человек (15 %). По фактору F «сдержанность – экспрессивность» высокий уровень экспрессивности показали 6 человек (30 %), средний уровень – 9 человек (45 %), низкий уровень – 5 человек (25 %). По фактору G «подверженность чувствам – высокая нормативность поведения» высокий уровень подверженности чувствам показали 14 человек (70 %), средний уровень – 3 респондента (15 %), низкий уровень – 3 человека (15 %). По фактору Н «робость – смелость» показали высокий уровень смелости 12 человек (60 %), средний уровень – 5 человек (25 %), низкий уровень – 3 человека (15 %).

По фактору I «жесткость – чувствительность» был выявлен высокий уровень жесткости у 9 человек (45 %), средний уровень – у 8 человек (40 %), низкий уровень – у 3 человек (15 %). По фактору L «доверчивость – подозрительность» выявлен высокий уровень доверчивости у 9 человек (45 %), средний уровень – у 8 человек (40 %), низкий уровень – у 3 человек (15 %). По фактору М «практичность – развитое воображение» был определен высокий уровень у 7 студентов (35 %), средний уровень – у 10 человек (50 %), низкий уровень – у 3 человек (15 %).

Данные по фактору N «прямолинейность – дипломатичность» говорят о высоком уровне прямолинейности у 9 человек (45 %), средний уровень

– у 8 человек (40 %), низкий уровень – у 3 человек (15 %). По результатам фактора О «уверенность в себе – тревожность» были выявлены: высокий уровень уверенности в себе имеют 9 человек (45 %), средний уровень – 8 человек (40 %), низкий уровень – 3 человека (15 %). По фактору Q1 «консерватизм – радикализм» высокий уровень консерватизма имеют 5 человек (25 %), средний уровень – 3 человека (15 %), низкий уровень – 12 человек (60 %).

По фактору Q2 «конформизм – нонконформизм» был выявлен высокий уровень конформизма у 8 человек (40 %), средний уровень – у 4 человек (20 %), низкий уровень – у 8 человек (40 %). По фактору Q3 «низкий самоконтроль – высокий самоконтроль» был диагностирован высокий уровень самоконтроля у 9 человек (45 %), средний уровень у 4 человек (20 %), низкий уровень – у 7 человек (35 %). По фактору Q4 «расслабленность – напряженность» был определен высокий уровень расслабленности у 4 человек (20 %), средний уровень – у 8 человек (40 %), низкий уровень – у 8 человек (40 %). По фактору MD «адекватность самооценки» высокий уровень адекватности был определен у 5 человек (25 %), средний уровень – у 3 человек (15 %), низкий уровень – у 12 человек (60 %).

Сравнивая личностные характеристики и ощущение психологического времени, мы отметили, что студенты, имеющие высокий уровень самоконтроля и уверенности в себе, а также низкий уровень тревожности, ощущают себя психологически более старшими. Взаимосвязи психологического времени с темпераментом не выявлено.

Таким образом, исходя из исследований теста – опросника Кэттелла мы видим, что у большинства студентов определены позитивные индивидуальные особенности личности. Им нужна коррекция лишь некоторых качеств личности, которые мешают в учебе и в какой-либо деятельности, в отношении с другими студентами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Августова Л.И. Психология времени / Л.И. Августова. – СПб.: Питер, 2000. – 504 с.

2. Мещеряков Б.Г. Большой психологический словарь / Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. – М., 2000. – 336 с.

3. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика / Д.Я. Райгородский. – М.: Бахрам-М, 2008. – 420 с.

4. Кроник А.А. Психологический возраст личности / А.А. Кроник, Е.И. Головаха. – М., 2009. – 402 с.

5. Кроник А.А. О психотерапевтическом эффекте каузометрической диагностики / А.А. Кроник // Тезисы докладов. – Красноярск, 1999. – С.147-148.

6. Фресс П. Восприятие и оценка времени / П. Фресс // Экспериментальная психология. – М., 2000. – 225 с.

ИЗУЧЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ СЕМЬИ, ИМЕЮЩЕЙ ПСИХИЧЕСКИ БОЛЬНОГО

Гаврилова О.А.
Научный руководитель – ***Шишкина О.В.***
Межрегиональный открытый социальный институт
г. Йошкар-Ола

Целью нашего исследования является изучение психологических проблем семьи, имеющей психически больного. Для достижения этой цели были исследованы теоретические и методические аспекты по данной проблеме, проведено тестирование родителей психически нездоровых детей и родственников пожилых людей, разработаны и апробированы мероприятия по изменению негативного отношения к психически нездоровому больному, повторно протестированы семьи с психическими больными, проведен анализ результатов исследования и на основе этого были сформулированы выводы об изменении негативного отношения к психически нездоровым людям.

Объектом нашего исследования являются взаимоотношения в семье, имеющей психически больных (детей или взрослых), а предметом исследования – психологические особенности семейных отношений и психологических проблем в семьях, где есть психически больные. Мы предположили, что основными психологическими проблемами семьи, имеющей психически нездорового родственника, являются непринятие больного, тревожность, подавленность, негативное отношение к больному, отсутствие сопереживания и сочувствия по отношению к нему, которые могут быть изменены в позитивном направлении при помощи психологических коррекционных мероприятий.

В структуре общего контингента людей с нарушениями здоровья по классам болезней психические заболевания занимают третье ранговое место и составляют 9,4 %. При психических заболеваниях и умственной отсталости в какой-то мере страдают все психические функции или большинство из них, что вызывает ограничения жизнедеятельности в сфере самообслуживания, общения, обучения, трудовой деятельности, ориентации, контроля за своим поведением, а нередко и в передвижении. Все это накладывает определенный отпечаток на взаимоотношения в семьях, имеющих психически больных людей [2].

Так, например, ситуация и взаимоотношения в семьях, имеющих детей с психическими отклонениями, может развиваться в двух направлениях: либо приспособление к новой ситуации и приход к новому, оптимальному способу организации семьи на основе взаимной поддержки, понимания в отношениях, доверия и взаимного принятия,

либо взаимные упреки, все большее разобщение, неудовлетворенность и напряжение. В числе психологических проблем семьи, имеющей психически нездоровых детей, исследователи называют присутствие стрессовой ситуации, длящейся многие годы, конфликтность членов семьи. Причиной особенно сильных конфликтов между родителями детей с ограниченными возможностями здоровья являются обычно либо проблемы в преодолении кризиса, либо разногласия по поводу заботы о ребенке [3].

Старость помимо реальных изменений в состоянии здоровья, социальном положении, характере и общем стиле жизни человека часто привносит и появление нервно-психических заболеваний, таких как болезнь Паркинсона, болезнь Альцгеймера, болезнь Пика, депрессии, что определенным образом влияет на взаимоотношения в семье и возникновение некоторых психологических проблем. В числе основных психологических проблем исследователи называют негативный характер внутрисемейных отношений в связи с трудностью содержания больных в домашних условиях [2, 3].

С целью выяснения существующих психологических проблем семьи, имеющей психически больного, проведены исследования на базе ГБУ «Кундуштурский психоневрологический интернат» Республики Марий Эл, а также в открытом социуме (п. Советский Республики Марий Эл). В эмпирическом изучении психологических проблем приняли участие семьи, имеющие психически больных взрослых и детей, в количестве 28 семей, из них семьи, имеющие психически больного ребенка – 11; семьи, имеющие психически нездорового взрослого – 17.

Опираясь на результаты теоретического анализа исследовательской литературы по вопросу психологических проблем семьи с психически больным, для контрольной диагностики указанной категории семей были отобраны следующие методики:

1) для диагностики семей, воспитывающих больного ребенка: методика диагностики родительских отношений (ОРО) А.Я. Варга и В.В. Столина [9]; шкала семейного окружения (ШСО) (адаптирована С.Ю. Куприяновым) [5]; методика «Самооценка эмоциональных состояний» (А. Уэссман и Д. Рикс) [6];

2) для диагностики семей с психически нездоровым взрослым человеком, проживающим в интернате: опросник для диагностики способности к эмпатии А. Мехрабиана, Н. Эпштейна [6]; методика диагностики коммуникативной толерантности (В.В. Бойко) [6].

На констатирующем этапе исследования психологических проблем семей с психически больными были получены следующие результаты:

1) непринятие психически больного ребенка; межличностная дистанция в общении с ним; авторитаризм; инфантилизация детей;

конфликтность в семье (63,6 % родителей принимают своих детей, но 36,4 % родителей отвергают своих детей; 54,5 % родителей стремятся к симбиотическим отношениям с детьми, 45,5 % держат межличностную дистанцию в общении; 45,5 % родителей авторитарны, 63,6 % родителей инфантилизируют своих детей, в 63,6 % семей наблюдается сплоченность в семье, 36,4 % семей характеризуются конфликтностью); тревожность, усталость, угнетенность и подавленность родителей (63,6 % родителей характеризуются относительным спокойствием, 36,4 % родителей тревожны; 54,5 % родителей энергичны, 45,5 % заявили об усталости и подавленности, угнетенности);

2) непринятие членами семей своего психически больного родственника, проживающего в интернате (невысокий уровень эмпатических тенденций: высокой способностью к сопереживанию и сочувствию другим людям, к пониманию их внутренних состояний не обладал никто, у 35,3 % семей данная тенденция была развита средне, у остальных опрошенных эмпатические тенденции имели низкий (47,1 %) и очень низкий уровень развития (17,6 %); 5,9 % семей показали уровень коммуникативной толерантности выше среднего, остальные характеризовались средним (29,4 %) и низким уровнем коммуникативной толерантности (64,7 %)).

По результатам диагностики семей с психически больными были разработаны и апробированы психологические коррекционные мероприятия для каждой группы семей. В работе с родителями, воспитывающими психически больных детей, были проведены мероприятия по обучению навыкам преодоления негативного эмоционального состояния (овладение способами регуляции психоэмоционального состояния, развитие стрессоустойчивости, овладение техниками, увеличивающими личностный потенциал человека) и программные мероприятия психологической готовности к адекватному восприятию своего ребенка «Счастливая мама – счастливый малыш», цель которой состояла в формировании осознанного, позитивного восприятия своего психически больного ребенка [4, 8]. В работе с родственниками психически больных взрослых, проживающих в интернате, были использованы занятия и упражнения, направленные на развитие у них эмпатии и коммуникативной толерантности [1,7].

Анализ результатов констатирующего и контрольного этапов исследования обнаружил:

1) некоторые позитивные изменения в отношении родителей к своим психически нездоровым детям (большинство родителей стали принимать своего ребенка (90,9 %), стремиться к кооперации в отношениях с ними (81,8 %), к симбиотическим отношениям с детьми (81,8 %); в 81,1 % семей наблюдалась сплоченность, в 72,7 % семей разрешалось открыто

действовать и выражать свои чувства, и только для 18,2 % семей остались характерны конфликтные отношения), а также снижение тревожности, усталости, подавленности и чувства беспомощности у родителей, и, соответственно, увеличение количества родителей, которые стали испытывать спокойствие (90,9 %), энергичность (81,8 %), приподнятость (72,7 %) и чувство уверенности в себе (90,9 %);

2) повышение уровня эмпатических тенденций и уровня коммуникативной толерантности у членов семей с психически больными, проживающими в интернате (высокой способностью к сопереживанию и сочувствию другим людям характеризовалось 5,9 % опрошенных, у 52,9 % данная тенденция развилась до среднего уровня, уменьшилось количество опрошенных с низким уровнем эмпатических тенденций до 41,2 %; уровень коммуникативной толерантности выше среднего показали 11,8 % опрошенных (по сравнению с 5,9 %), средний – 52,9 % (по сравнению с 29,4 %), низкий – 35,3 % (по сравнению с 64,7 %)).

Таким образом, полученные результаты исследования, достоверность которых подтверждена с помощью t-критерия Стьюдента (эмоциональные состояния родителей: $t_ф > t_{st} = 2,2 \geq 2,2$; уровень развития эмпатии: $t_ф > t_{st} = 2,15 > 2,13$), подтвердили выдвинутое нами предположение.

Нами выявлены основные психологические проблемы семьи, воспитывающей психически нездорового ребенка: непринятие больного ребенка, тревожность, подавленность и чувство беспомощности у родителей, а основной проблемой семьи с психически больными пожилыми людьми является негативное отношение к больному, отсутствие сопереживания и сочувствия по отношению к нему.

Реализованные психологические коррекционные мероприятия способны изменить негативное отношение родителей к своему психически больному ребенку, повысить уровень эмпатических тенденций и толерантности у членов семей с психически больным пожилым человеком. Происходит позитивное изменение в семьях, имеющих психически больных: 1) позитивные изменения в отношении родителей к своим психически нездоровым детям, а также снижение тревожности, усталости, подавленности и чувства беспомощности у родителей; 2) повышение уровня эмпатических тенденций и уровня коммуникативной толерантности у членов семей с психически больными, проживающими в интернате.

Результаты исследования были представлены на совещании медицинских сотрудников психоневрологического интерната, и было принято решение о продолжении психокоррекционной работы с семьями, имеющими психически больных.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бондаренко А.Ф. Психологическая помощь: теория и практика / А.Ф. Бондаренко. – Киев, 2002. – 213 с.

2. Данилов Ю.М. Семейные отношения психически больных позднего возраста и проблема психической компенсации / Ю.М. Данилов // Психосоциальные и биологические факторы в патогенезе и лечении психических расстройств позднего возраста: республиканский сборник научных трудов. Т.14 / под ред. А.У. Тибиловой, Е.М. Мельника. – СПб.: Изд-во научно-исследоват. психоневрологического ин-та им. В.М.Бехтерева, 2006. – С. 76-81.

3. Добровольская Т.А. Социально-психологические особенности взаимоотношений инвалидов и здоровых / Т.А. Добровольская, Н.Б. Шабалина // Социологические исследования. – 2003. – № 1. – С. 56-63.

4. Краузе М.П. Дети с нарушениями развития: психологическая помощь родителям / М.П. Краузе. – М.: Академия, 2006. – 208 с.

5. Психологические тесты / авт. и сост. А.А. Карелин. В 2 т. – М.: Владос, 1999. – Т. 2. – 248 с.

6. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты / Д.Я. Райгородский. – Самара: БАХРАХ-М, 2008. – 672 с.

7. Тащёва А.И. Психологическая реабилитация семей с детьми-инвалидами / А.И. Тащева // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 2008. – № 3. – С. 17-30.

8. Тащёва А.И. Опыт психологической помощи детям-инвалидам / А.И. Тащева // Проблемы психологического консультирования семьи. – Ростов н/Д, 2001. – С. 63-74.

9. Шапарь В.Б. Практическая психология. Психодиагностика отношений между родителями и детьми / В.Б. Шапарь. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 432 с.

ПРОБЛЕМА ЛИЧНОСТНОГО САМОРАЗВИТИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Гаранина Ж.Г.
Мордовский государственный университет
им. Н.П. Огарева
г. Саранск

Одной из важнейших психолого-педагогических проблем современной системы высшего образования является проблема развития и саморазвития личности профессионала, способного к самостоятельной продуктивной деятельности, к творческому самосовершенствованию и самореализации. В связи с этим особенно актуальным является исследование вопроса об особенностях процесса саморазвития будущего специалиста, факторах, механизмах и детерминантах данного процесса.

Историко-теоретический анализ проблемы саморазвития позволяет выделить ряд методологических подходов к данному вопросу в отечественной и зарубежной психологии. В отечественной психологии данная проблема анализируется в рамках деятельностного, системного, динамического, субъектного, аксиологического и др. подходов.

С точки зрения деятельностного подхода, саморазвитие личности рассматривается как одно из проявлений деятельностной сущности человека, направленное на изменение самого субъекта. Как отмечает А.Н. Леонтьев, «личность перестает казаться результатом прямого наслаивания внешних влияний; она выступает как то, что человек делает из себя, утверждая свою человеческую жизнь» [4, с. 79].

Системный подход к проблеме саморазвития личности заключается в том, что данный процесс рассматривается как целостное системное образование, состоящее из взаимосвязанных функциональных компонентов, которые не сводятся к аддитивному сложению составляющих. Многообразие связей внутри исследуемого объекта позволяет рассматривать свойства целостной системы интегративно (А.Г. Асмолов, Н.И. Болдырев, В.А. Ганзен, Б.Ф. Ломов, Э.Г. Юдин и др.). Саморазвитие личности рассматривается в рамках данного подхода как собственная активность человека в изменении себя, в раскрытии своего личностного потенциала.

С позиций динамического подхода процесс развития и саморазвития личности рассматривается Л.И. Анцыферовой. Сущность саморазвития, по ее мнению, заключается в ориентации на качественное изменение личности, которая является автором собственных изменений, преобразований и форм развития. Л.И. Анцыферова рассматривает процесс развития через динамизм отношений человека [2, с. 9].

Субъектный подход к пониманию развития и саморазвития личности раскрывается в работах К.А. Абульхановой-Славской, которая предложила различать: общее понимание субъекта, связанное с его активностью, самодеятельностью, саморазвитием, самодетерминацией, и специальное, когда понятие субъекта употребляется для раскрытия качественной определенности тех отношений, в которые включен субъект [1].

В.И. Слободчиков определяет понятие «саморазвитие» с позиций субъектного подхода как фундаментальную способность человека становиться и быть подлинным субъектом своей жизни, превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования [6, с. 77].

Субъектно-деятельностный подход, разрабатываемый в трудах А.В. Брушлинского, рассматривает человека как субъект деятельности, который может выступать как объект самопознания. Активность субъекта рассматривается им в контексте саморазвития и самоопределения. Он считает, что личность является объектом воспитания постольку, поскольку она выступает как субъект воспитания, постепенно становящегося самовоспитанием [3, с. 7-13].

В.Г. Маралов рассматривает процесс саморазвития личности как непрерывный процесс постановки и достижения своих целей посредством изменения собственной деятельности, поведения и самого себя на основе внутренне значимых устремлений и внешних влияний [5].

Обобщение теоретических подходов к проблеме саморазвития позволяет сформулировать ряд положений, наиболее полно отражающих особенности данного процесса. Мы считаем, что наиболее точно его сущность раскрывает синергетический подход, рассматривающий личностное саморазвитие как интегративную саморазвивающуюся систему, основанную на деятельностном преобразовании личностью себя, порождаемую потребностями в самоизменении и личностном росте и осуществляющуюся в ходе саморегуляции своего поведения и деятельности, направленной на достижение личностно и профессионально значимых целей.

Процесс саморазвития осуществляется под влиянием внутренних противоречий между осознанием себя, своего места в мире и потребностями в самосовершенствовании, самоизменении, а также противоречий между условиями социальной среды и стремлением к творческому преобразованию окружающих его условий.

Основными составляющими процесса саморазвития являются когнитивно-рефлексивный, мотивационно-ценностный, эмоциональный и практический компоненты, образующие целостную систему и тесно взаимосвязанные между собой.

Когнитивно-рефлексивный компонент саморазвития представляет собой самопонимание и самоосознание будущим специалистом особенностей своей личности и уровня развития своей профессиональной компетентности и профессионально важных качеств. Мотивационно-ценностный компонент определяется личностными и профессиональными ценностями, мотивами и потребностями, побуждающими человека к саморазвитию и самосовершенствованию. Эмоциональный компонент связан с самооценкой будущим специалистом своих способностей, профессиональных и личностных достоинств и недостатков. Практический компонент определяется способностью личности к саморегуляции своего поведения, умением осуществлять практические действия, направленные на самоизменение.

Для изучения особенностей и структуры профессионального и личностного саморазвития будущих специалистов нами проводилось экспериментальное исследование среди студентов 2-4 курсов отделения «Психология» МГУ им. Н.П. Огарева в количестве 90 человек.

Были использованы следующие методы: анкетирование, методика «Шкала общей самоэффективности» (русская версия Р. Шварцера, М. Ерусалема, В. Ромека), опросник личностной ориентации

А. Шострома (краткая форма, разработанная Джоунс и Крэндалл), опросник определения уровня развития рефлексивности А.В. Карпова.

Для исследования когнитивно-рефлексивных, мотивационно-ценностных, эмоциональных и практических компонентов саморазвития была разработана анкета, которая включала вопросы относительно самооценки студентами своих личностных и профессиональных качеств, особенностей самоизменения и саморазвития в процессе обучения, а также используемых практических способов саморазвития и структуры доминирующих ценностей.

Полученные с помощью анкетирования данные показали, что 80 % испытуемых занимаются саморазвитием, при этом позитивно оценивают свое самоизменение за последние несколько лет 100 % опрошенных.

Исследование изменений, происходящих в процессе саморазвития, показало, что наиболее часто среди испытуемых упоминаются изменения в коммуникативной сфере (65 % опрошенных). Это можно объяснить влиянием психологического обучения на развитие профессиональных и личностных качеств студентов – будущих психологов. Кроме того, в совокупности достаточно большая часть студентов отмечает положительные изменения в когнитивной и эмоционально-волевой сфере (55 % и 42 % соответственно), что можно объяснить как влиянием процесса обучения, так и собственных волевых усилий, направленных на профессиональное и личностное саморазвитие.

Исследование практического компонента саморазвития позволило выявить наиболее часто используемые испытуемыми способы и приемы. Анализ показал, что подавляющее большинство испытуемых для собственного интеллектуального развития читают научную и художественную литературу (92 %) и смотрят научно-популярные фильмы (21 %), что помогает им получать новые знания, расширять кругозор, развиваться духовно. Такой способ саморазвития, как общение с окружающими, отмечают 25 % студентов старших курсов и только 10% – младших курсов. Часть испытуемых прибегают к таким практическим способам саморазвития как занятиям спортом (16 %) и контроль собственных эмоций (10 %), что позволяет им развиваться на основе саморегуляции своего поведения.

Исследование профессиональных и жизненных ценностей студентов, имеющих наибольшее значение для них в настоящее время, показало, что в структуре личностных и профессиональных ценностей студентов первые три места отводятся таким жизненным ценностям как семья, любовь и здоровье. Саморазвитие занимает четвертое место в структуре жизненно важных ценностей и опережает по значимости успех в профессии и материальное благополучие. На последних местах в списке

находятся такие социальные ценности, как уважение окружающих и популярность.

Для выявления значимых факторов, влияющих на уровень саморазвития и его структуру, нами проводился корреляционный анализ взаимосвязей между такой ценностью как саморазвитие и личностными особенностями испытуемых, определяющими успешность самоизменения, среди которых мы выделили такие качества как самоэффективность, самоактуализация и рефлексия. Корреляционный анализ показал, что существуют статистически значимые (на 1 % уровне) взаимосвязи между саморазвитием и самоэффективностью (r=0,55), а также между уровнем саморазвития и рефлексией (r= 0,42).

Полученные данные позволяют сделать выводы о том, что саморазвитие студентов-психологов тесно связано с таким профессиональным качеством как самоэффективность, определяющимся как сочетание представлений о наличии у себя профессионально важных качеств и уверенности в том, что в ситуациях профессиональной деятельности они смогут использовать их как инструмент для успешного выполнения стоящих перед ними задач.

Статистически значимая взаимосвязь между ценностью саморазвития и уровнем рефлексии может объясняться сформированным стремлением к саморазвитию у испытуемых, осознающих и адекватно оценивающих свои личностные и профессиональные достоинства и недостатки.

Таким образом, личностное саморазвитие студентов-психологов является достаточно значимой жизненной ценностью, которая зависит как от осознания своих профессиональных и личностных качеств, так и от уровня сформированности профессиональной компетентности. В процессе профессионального обучения повышается стремление к саморазвитию, а также совершенствуется система используемых способов саморазвития. В структуре саморазвития важное место занимает когнитивно-рефлексивный компонент, способствующий приобретению профессиональных знаний и расширению кругозора, а также практический, определяющий способности к саморегуляции своего поведения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегии жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.

2. Анцыферова Л.И. Психология формирования и развития личности / Л.И. Анцыферова // Человек в системе наук. – М., 1989. – С. 426-433.

3. Брушлинский А.В. Проблема субъекта в теории и истории психологической науки / А.В. Брушлинский // Проблема субъекта в психологической науке. – М.: Академический проект, 2000. – 320 с.

4. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Смысл, 2005. – 304 с.

5. Маралов В.Г. Основы самопознания и саморазвития / В.Г. Маралов. – М.: Academia, 2002. – 250 с.
6. Слободчиков В.И. Психология человека: Введение в психологию субъективности / В.И. Слободчиков. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТАНЦЕВАЛЬНО-ДВИГАТЕЛЬНОЙ ТЕРАПИИ В РАБОТЕ ПРАКТИЧЕСКОГО ПСИХОЛОГА

Голованова Т.Н.
Марийский государственный университет
г. Йошкар-Ола

«Пришел человек к мудрецу и сказал ему:
„О, мудрец, научи меня отличать истину
ото лжи, красоту от безобразия.
Научи меня радости жизни“.
Подумал мудрец
и научил человека танцевать».
/Древняя восточная притча/

Невозможно представить современную культуру без искусства танца. Для первобытных людей танец, как и пение, являлся возможностью выразить свое преклонение и благодарность неведомым силам природы. Самые первые танцы посвящались небесным светилам – восходу и заходу солнца, луны. Человек с восторгом следил за движением небесных светил, за теми изменениями, которые влекли за собой эти движения. Эта картина ритма неба и природы дала древним идею священного танца. В настоящее время танец используется в разных сферах жизни. И хотя движение, танец – это довольно сложные формы работы для терапевтического исследования, одной из сторон применения танца является психотерапевтическая.

Использование танца в психологической практике началось с 50-70-х годов XX века. Основано оно на представлениях о связи свойств личности и движений, которые являются хорошим диагностическим инструментом навыков коммуникации с другими и с самим собой. Так, например, ритмические движения дают здоровье, способствуют устранению зажимов, уменьшается агрессивность, тревожность, сопротивление. Посредством танца исследуются чувства, приобретается опыт социальных контактов. Может помочь танец и в осознании проблем в области полоролевой идентичности. Многие танцы предназначены, например, для инициации именно женских качеств («Трайбл Фьюжен» – танец женской силы), а танец в паре может послужить своеобразным

новым опытом гендерных взаимоотношений («Танго»). Используется танец во многих направлениях: танцевально-двигательная терапия, ритмодвигательная терапия и формокоррекционная ритмопластика, тренинги по актерскому мастерству [3], психодрама, гештальттерапия, инициационная терапия по формированию гендерной идентичности [2], в работе с педагогами [5, с. 238-244] и детьми на занятиях по креативной терапии. Мы остановимся подробнее на представлениях гештальттерапии о применении движений в психотерапевтической работе. С позиций гештальттерапии танец можно назвать хорошей формой контакта.

Танец как хорошая форма социальных контактов. Танец и движения помогают установлению гармоничной связи между собой и другими. В контактной импровизации можно наблюдать физический двигательный диалог с другим человеком (невербальный). Участники диалога сфокусированы не только на своем движении, но и на движении партнера. При этом важно осознавать свои и чужие границы, соотносить движения с партнером, реагировать на изменения, уметь поддержать и получить поддержку. Происходит осознание своих личностных паттернов: ответственности, инициативы, пассивности, возможности рисковать, находить свое место среди других.

Функционирование танцевального коллектива тоже может являться диагностичным и служить психотерапевтической работе. Любая группа людей тесно связана взаимодействиями и взаимоизменениями [1, с. 78]. Когда коллектив находится на начальной стадии, реальность ещё не диферренцирована. В процессе изучения танца поле начинает структурироваться и оформляться. Участники начинают повторять совместные движения, которые больше соответствуют ритму. И танец начинает зависеть от того, что они делали до определенного момента времени и от контекста – реакции зрителей или от того, где они танцуют, в зале или на сцене. Так, например, на сцене происходит презентация себя. В танце можно увидеть и проявление того, как люди контактируют с другими людьми: кто-то сокращает дистанцию, кто-то ее увеличивает и не стремится уменьшать. Диагностичным является и контакт со зрительным залом. Можно проследить на примере танцевального коллектива так называемый группогенез, в процессе которого развивается и каждая отдельная личность. При этом отчетливо выделяется фаза ориентации (безопасность, включенность, общность, цели, зависимость), фаза афиллиации (привязанность, поддержка, сотрудничество), фаза дифференциации (власть, контроль, лидерство, нахождение своего места). В процессе развития есть и препятствия: страх негативной оценки, отвержения, часто встает тема ответственности и принятия различий. На начальных стадиях можно услышать слово

«Мы», когда участник ошибается в каких-то движениях. Постепенно участники переходят от зависимого поведения к самостоятельному. На третьей стадии в группе возрастает доверие, поддержка и самораскрытие. На этой стадии возникают страх зависимости и подчинения, проявления гордости. Перспективой развития здесь является осознание собственной ценности и ценности встречи с другими. Целью каждого на этом этапе является осознание того, как он чувствует, думает и действует в связи с групповым окружением. В гештальттерапии описаны механизмы прерывания контакта в группе, которые можно применить и для танцевального коллектива:

Интроекция:

Сосредоточенность на ведущем, участники просят разрешения на те или иные действия, жалуются ему, высказывают просьбы о руководстве группы, просьба указывать на ошибки. А руководитель выступает как источник тревоги или удовольствия.

Проекция:

Бунт, участники пытаются сепарироваться, критикуют и нападают на ведущего, начинают предъявлять самих себя, дают советы и интерпретации, суждения о действиях других, отвергаются некоторые участники.

Ретрофлексия:

Участники молчат, ведут формальные разговоры, много напряжения в теле, скованность движений, быстрая усталость и головные боли. Так бывает при скрытом напряжении в отношении с некоторыми участниками группы, страхе оценки со стороны других людей.

Конфлюенция:

Потребность в сходстве и общности. Сильная тревога по поводу выделения себя из группы. Попытка кого-то выделиться встречает групповую агрессию.

Танец как хорошая форма контакта с самим собой. Осознавание своего тела – это возможность ощутить себя частью окружающей среды. Опыт осознавания движений сопровождает личностный рост клиента. Осознавание застревания на определенных стереотипных движениях и его связь с проявлениями чувств помогает научиться выражать себя более спонтанно. Проблемная ситуация трансформируется в эстетический продукт, создание которого доставляет удовлетворение и радость.

Танец как помощь в кризисных ситуациях. Танец может помочь и в работе с людьми, находящимися в кризисных ситуациях. Человек может заново научиться получать поддержку. Например, женщины, пережившие насилие, потерявшие жизненный смысл, учатся снова любить себя, любить свое тело, восстанавливается самооценка,

изменяется поведение, человек становится более раскованным, интересным для себя и окружающих. Скованные движения, проявляющиеся в законченности или незаконченности движений, потеря опоры могут быть проработаны в танце, особенно босиком. Происходит восстановление пространственного осознавания и чувствительности к положению головы и тела по отношению к земле, восстанавливается вестибулярный аппарат, ориентация в пространстве, кинестетическое ощущение движения, ощущение противодействия движению.

В решении кризисных ситуаций при помощи танца используется следующая работа:

1. Работа с границами.

Пространство: «Как много места я занимаю и позволяю себе занять?», «Как вхожу в пространство других?»; Время: «Какой ритм более ограничен для меня?»; Вес: «Насколько чувствую опору?»; Направление: «Насколько могу держать цель? Как много хаоса в теле?».

2. Работа с межличностной коммуникацией.

Невербальный язык танца может быть еще информативнее, чем вербальный, ведь, например, для некоторых людей танец – единственная дорожка, по которой можно подойти к их внутреннему миру. Он позволяет развить эмпатию и проиграть, как уже было сказано выше, гендерные отношения.

3. Работа с агрессией.

Здесь используются ритуальные танцы: шаманские ритуальные техники, индийские танцы (ритуальный танец Бога Шивы, разрушителя мира), современный вариант ритуальных танцев «Трайбл».

4. Работа со сверхконтролем.

Используются движения, снимающие сверхконтроль доминирующего полушария мозга: «Симметричная связка».

5. Работа с Я-образом.

Используются танцы с отождествлением. Примером может служить создание Я-образа в магическом танце: «Танец Шакти» – жены Шивы.

6. Работа со структурной интеграцией.

Примером работы с конфликтом между чувствами, мыслями, действиями могут служить следующие танцы: «Танец пяти движений», «Танец огня», «Танец отдельных частей тела».

7. Глубинная работа с проблемами.

Есть очень глубокие типы работы, которые не стоит проводить очень часто, например: «Танец жизни», где протанцовывается последняя минута вашей жизни [4, с. 557-562].

8. Развитие познавательных процессов.

Танцы с элементами йоги, динамическая медитация используются для развития внимания, памяти, избавления от внутреннего диалога, развития мышечной памяти и улучшения мозговой деятельности.

Таким образом, человек раскрывается в танце с другой стороны, он меняется как внешне, так и внутренне. Появляется не только физическая гибкость, но и психологическая, а это, как известно, один из главных признаков психологического здоровья. Закончить хотелось бы словами о том, что нет тела, которое бы «не годилось» для танца, просто каждому нужен особый подход и творческое приспособление к себе и миру.

ЛИТЕРАТУРА

1. Булюбаш И.Д. Руководство по гештальттерапии / И.Д. Булюбаш. – М., 2004.
2. Василец Т.Б. Мужчина и женщина: тайна сакрального брака / Т.Б. Василец. – СПб.: Речь, 2010.
3. Грачёва Л.В. Тренинг внутренней свободы. Актуализация творческого потенциала / Л.В. Грачёва. – СПб.: Речь, 2006.
4. Малкина-Пых И.Г. Психологическая помощь в кризисных ситуациях / И.Г. Малкина-Пых. – М.: Эксмо, 2008.
5. Семенова Е.М. Тренинг эмоциональной устойчивости педагога: учеб. пособие / Е.М. Семенова. – М.: Психотерапия, 2006.

ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ УСВОЕНИЯ НРАВСТВЕННЫХ НОРМ И ПРАВИЛ СОВРЕМЕННЫМИ ДОШКОЛЬНИКАМИ

Голоюс Е.А.
Пензенский государственный педагогический университет
г. Пенза

Проблема формирования нравственного сознания личности является одной из центральных проблем современного общества, это обусловлено состоянием глубокого кризиса духовности, охватившего все стороны жизнедеятельности человека. В связи с этим особую актуальность приобретает вопрос о развитии нравственных представлений у подрастающего поколения.

Дошкольный возраст, по определению А.Н. Леонтьева, представляет собой период «первоначального фактического складывания» личности. Именно в эти годы происходит становление основных личностных, в том числе и нравственных, образований.

В отечественной психологии изучением развития нравственности занимались Н.А. Ветлугина, Р.Р. Калинина, С.Н. Карпова и др.

Целью нашего исследования было изучение особенностей усвоения нравственных норм и правил современными дошкольниками. В соответствии с этим нами было проведено исследование, которое

проходило на протяжении 2009-2011 гг. Всего в экспериментальном исследовании приняли участие 200 детей.

В качестве эмпирических методов исследования были использованы: наблюдение, психодиагностические методы (методика «Закончи историю», методика «Сюжетные картинки», методика «Подели игрушку», разработанные Р.Р. Калининой) [1]. Для обработки результатов исследования применялась программа SPSS Statistics 17,0, при помощи которой рассчитывались средние значения, медиана и стандартное отклонение.

Обозначенные выше методики чаще всего применяются для изучения уровня развития компонентов нравственного сознания: когнитивного, эмоционального и поведенческого. В результате проведенного нами пилотажного исследования мы разработали дополнительные показатели и шкалы оценок усвоения нравственных норм и правил.

На основе данных, полученных с помощью методики «Сюжетные картинки», мы сделали выводы об уровнях развития когнитивного и эмоционального компонентов:

1. Количество детей, имеющих низкий уровень развития эмоционального компонента нравственного сознания, составляет 13 %. Анализируя ответы детей данной категории, мы выделили следующие особенности усвоения нравственных норм:

- правильное эмоциональное реагирование на нормы аккуратности и послушания наблюдается у всех детей данной категории. Однако степень выраженности эмоциональных проявлений невысокая;

- незначительная часть детей (25 %) амбивалентно относится к норме уважительного отношения к старшему поколению и положительно относится к решению споров при помощи применения физической силы (25 %);

- 50 % детей считают нормой ситуацию непослушания взрослых;

- 75 % детей данной категории не проявляли отрицательного отношения к неаккуратности, неуважительного отношения к старшим. Это проявлялось в том, что дети не испытывали эмоции осуждения по отношению к отрицательным героям и эмоции сочувствия к положительным, и наоборот. Данный факт свидетельствует о низком уровне развития эмпатии данной категории детей.

2. Для детей со средним уровнем развития эмоционального компонента нравственного сознания, количество которых составило 64 %, характерно следующее:

- во всех ситуациях они узнают и правильно эмоционально реагируют на ситуации, в которых присутствуют нормы аккуратности и дружелюбия;

- небольшое количество детей (20 %) испытывает трудности в адекватном реагировании на уважительное отношение к старшим, послушание, неряшливость и жадность;

- меньше половины положительно (49 %) относятся к решению споров при помощи применения физической силы.

3. Для детей с высоким уровнем развития эмоционального компонента нравственного сознания, количество которых составило 23 %, характерно следующее: адекватное эмоциональное реагирование на предлагаемые нравственные ситуации, при этом эмоциональная выраженность реакций достаточно высокая.

Анализируя особенности когнитивного компонента нравственного развития, выявленные методикой «Сюжетные картинки», мы уделили особое внимание ситуациям, тому факту, насколько дети владеют понятийным аппаратом нравственных норм и правил, насколько дети правильно оценивают моральные поступки. Обобщив ответы детей, мы сделали следующие выводы об особенностях когнитивного компонента нравственного сознания детей дошкольного возраста.

1. Дети с низким уровнем развития когнитивного компонента нравственного сознания (26 %) имеют следующие особенности:

– дети различают нравственные ситуации, представляющие нормы аккуратности, бесконфликтного поведения со сверстниками, жадности, уважительного отношения к старшим. Однако при этом они не владеют нравственными категориями, то есть не могут дать названия вышеперечисленным нормам поведения;

– сложности в узнавании провоцировали ситуация с неряшливостью героя и узнавание ситуации щедрости.

2. Дети со средним уровнем развития когнитивного компонента нравственного сознания, количество которых составило 59 %, характеризуются следующими особенностями:

– дети хорошо знают нравственные нормы, связанные с опрятным внешним видом, правилами поведения в общественных местах и со сверстниками;

– небольшие сложности возникали с вопросом о том, насколько приемлемо драться, при этом многие из детей затруднялись во мнении о том, насколько приемлемо заступаться за более слабых;

– наибольшие трудности возникли при идентификации ситуации щедрости. Большому количеству детей (69 %) сложно было абстрагироваться от ситуации, демонстрирующей жадное поведение одной из героинь картинки и увидеть противоположное ему, демонстрируемое двумя другими героями.

3. Дети с высоким уровнем развития когнитивного компонента нравственного сознания, количество которых составило 15 %, характеризовались следующими особенностями:

– дети справились со всеми представленными нравственными ситуациями, при этом не только дав оценку тому или иному поступку, но и объясняя их причины;

– характерной особенностью данной группы было то, что данная категория детей оперировала нравственными категориями;

– сложность возникла лишь у трети испытуемых, которая проявилась в неправильном истолковании картинки, где дети начали играть в мяч, в то время как героиня, проявив до этого жадность, осталась одна.

Обобщив результаты этой методики, мы можем сделать следующие выводы:

- Дети дошкольного возраста хорошо усвоили ценности учения, правила поведения в общественных местах, правила поведения со сверстниками.

- Детьми дошкольного возраста лучше усвоены позитивные нравственные качества и хуже противоположные им. Это, на наш взгляд, является следствием того факта, что воспитательные меры со стороны подавляющего количества взрослых направлены на то, как надо себя вести, при этом пропуская элемент осознания ребенком своего плохого поведения.

- Наиболее противоречивую эмоциональную реакцию детей вызывали нравственные ситуации, демонстрирующие такие качества, как неряшливость и щедрость. Большое количество детей симпатизировало героине, которая прихорашивалась и не обращала внимания на беспорядок в комнате и разорванные книги. Кроме этого, другая карточка с героиней, которая осталась в стороне после проявившейся по отношению к друзьям жадности, также вызывала у многих сочувствие. Последнее свидетельствует о непреодоленном эгоцентризме большинства детей данного возраста.

- Помимо этого, одной из удивительных особенностей было то, что на картинке, выявляющей такую нравственную норму как аккуратность, большинство детей узнавали стремление к учению. Данный факт, на наш взгляд, можно объяснить тем, что число детей, посещающих различные студии раннего развития, за последние годы очень возросло. Родители стремятся начать обучать детей знаниям как можно раньше, в результате чего усвоение навыков самообслуживания задерживается.

Далее перейдем к результатам методики «Закончи историю», которая позволяет выявить особенности развития когнитивного и поведенческого компонентов нравственного сознания. Изучая результаты уровня развития когнитивного компонента нравственного сознания, мы

обнаружили похожее распределение данных с предыдущей методикой «Сюжетные картинки», что косвенным образом подтверждает надежность и валидность введенных нами критериев и оценок результатов теста.

На основании анализа двух методик «Сюжетные картинки» и «Подели игрушки» мы выявили уровень развития поведенческого компонента нравственного сознания. Оказалось, что около 37 % детей имеют высокий уровень развития поведенческого компонента нравственного сознания, что проявляется в способности жертвовать своими интересами ради долженствования. 40 % детей характеризуется средним уровнем развития поведенческого компонента нравственного сознания, что характеризует детей данного возраста как ситуативных носителей моральных норм. В большинстве случаев дети данного возраста выполняют нравственные нормы за какую-либо награду, либо из-за страха наказания. Часть детей (23 %) имеет низкий уровень развития поведенческого компонента нравственного сознания, что интерпретируется как то, что ребенок руководствуется в своем поведении собственными желаниями, а не моральными нормами. Однако, на наш взгляд, как средний, так и низкий уровни развития поведенческого компонента нравственного сознания свидетельствуют о неустойчивости нравственной саморегуляции.

Обобщив результаты трех методик, мы подсчитали количество испытуемых, имеющих различные уровни развития нравственного сознания, и получили следующее: более 60 % дошкольников находятся на среднем уровне развития нравственного сознания, что проявляется в невозможности оперирования определенными нравственными понятиями. При объяснении нравственных норм и качеств используются конкретные примеры. При взаимодействии с окружающими чаще всего правильно распознают эмоциональные состояния людей. Эмоциональные реакции на нравственные и безнравственные поступки адекватны. Однако степень выраженности эмоциональных реакций на нравственные поступки не столь яркая. В ситуации морального выбора поступает по-разному, чаще оказывает действенную помощь по просьбе или из-за желания получить одобрение.

Приблизительно одинаковую часть составляют дошкольники, имеющие низкий и высокий уровни развития всех компонентов нравственного сознания. Данные результаты подводят нас к выводу о том, что уже в дошкольном возрасте могут быть созданы условия для формирования высокого (рефлексивного) уровня развития нравственных образований. Таким образом, наша работа будет продолжена в направлении изучения факторов, способствующих и препятствующих развитию нравственного сознания.

ЛИТЕРАТУРА
1. Практикум по возрастной психологии: учеб. пособие / под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. – СПб.: Речь, 2002. – 694 с.

СТРУКТУРА ЦЕННОСТЕЙ И МОТИВОВ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Грачева О.Г.
Саратовский государственный технический университет им. Ю.А. Гагарина
г. Саратов

Современная ситуация в России характеризуется высокой степенью сложности процессов и форм. Когда культурная система находится в состоянии неустойчивости, огромное значение имеет выбор, который делает каждая личность, поскольку совокупность этих выборов как раз и определяет направление развития системы. Принципиальное значение для выбора личностью той или иной поведенческой стратегии имеют ценностные ориентации личности и мотивы, а также ценностные ориентации того общества, в котором личность существует.

Условием существования и развития любого общества является наличие некоего набора непреложных идеальных образований, рассматриваемых в виде системы ценностей. Ценности, согласно Т. Парсонсу, есть высшие принципы, которые «вырабатывает» всякая социальная система для сохранения своего единства и целостности, обеспечение саморегуляции и согласия как в различных подсистемах, так и в системе в целом [5, с. 57]. Они определяют принципы организации и структуры общества, являются фактором стабилизации всего общественного организма, обуславливают саму возможность его успешного функционирования. Структура ценностных ориентаций личности является следствием структуры ее деятельности и появляется на когнитивном уровне в виде определенной иерархии мотивов ее поведения.

Ценностные ориентации – сложный социально-психологический феномен, характеризующий направленность и содержание активности личности, определяющий общий подход человека к миру, к себе, придающий смысл и направление личностным позициям, поведению, поступкам. При широком понимании ценностей к ним относят не только абстрактные привлекательные смыслы или оперативные ценности, которые выявляются ситуативно – при предпочтении какой-либо альтернативы, но и стабильно важные для индивида конкретные материальные блага. В более узком значении принято говорить о

ценностях как о духовных идеях, заключенных в понятиях, которые имеют высокую степень обобщения. Эти ценности постигаются сознанием в ходе освоения культуры. Следует отметить, что даже из ценностей в узком смысле слова интерес представляют далеко не все ценности, а только те, которые можно назвать конечными предпочтениями. Под «конечными предпочтениями» понимаются самые важные критерии, которые лежат в основе любого выбора или поступка индивида и находятся на конце цепочки логических обоснований данного выбора или поступка. Все остальные обоснования являются промежуточными предпочтениями. Конечные предпочтения следует считать базовыми, или «верховными» (Ницше), ценностями, поскольку все внешние предпочтения тем или иным образом сводятся к внутренним, а внутренние – к конечным предпочтениям [3, с. 84].

Динамику ценностей всего общества необходимо рассматривать как результат изменений ценностей и ценностных ориентаций. Особую актуальность приобретает анализ ценностей различных поколений, и, прежде всего, молодежи и ее специфической части – студенчества, которое как социальная группа характеризуется возрастом, принадлежностью к высшей школе и вовлеченностью в процесс формирования слоя интеллектуалов.

Студенческий возраст – это центральный период становления характера, интеллекта, ценностных ориентаций. Система ценностных ориентаций определяет содержательную сторону направленности личности и составляет основу ее отношений к окружающему миру, к другим людям, к себе самой, основу мировоззрения и ядро мотивации жизненной активности, основу жизненной концепции и «философии жизни» [1, с. 75]. Более того, качество профессионального самоопределения молодых людей во многом детерминируется их ценностно-нравственными установками.

Мотивы учебной деятельности студентов развертываются на разном уровне осознанности и отличаются большим разнообразием. Среди них есть положительные и отрицательные, постоянные и временные, ведущие и подчиненные, активные и пассивные. Превращение внешних стимулов в положительные мотивы учения представляет собой сложный и противоречивый процесс, объясняемый сложностью и противоречивостью соотношений общественного и индивидуального в жизни человека, ценностных ориентаций личности, ее интересов и идеалов. Задача состоит в том, чтобы привести субъективное отношение к учению с его объективным смыслом, сформировать социально-психологическую установку на отношение к учебной деятельности. В проведенных психологами исследованиях выявлены различные классы учебных мотивов студентов: широкие социальные, в которых отражается

общественная значимость учебы; профессиональные, отражающие значимость учебной деятельности для овладения будущей профессией; познавательные, связанные с потребностью в новых знаниях. Их нередко называют позитивными внутренними учебными мотивами, поскольку они непосредственно связаны с содержанием учебной деятельности.

Кроме внутренних, многие исследователи выделяют еще и внешние мотивы, которые не связаны непосредственно с содержанием учебной деятельности, ориентирующие на ценности, лежащие за ее пределами и не входящие в ее содержание. Это, прежде всего, мотивы материального поощрения (стипендия, премии и т.п.), утилитарные (личная выгода, благополучие и обеспеченность благодаря вузовскому диплому и др.). Для указанных мотивов характерна ориентация на определенные материальные ценности. Еще один класс внешних мотивов составляют узкосоциальные, отражающие значимость учебной деятельности для микросоциальных отношений (мотивы общения, социального престижа, социальной идентификации и др.).

Влияние различных внутренних и внешних мотивов на успешность учебной деятельности изучалось психологами. Так, большинство ученых выделили четыре группы студентов по характеру доминирующей мотивации. В первую вошли студенты с выраженной профессиональной и предметной (познавательной) мотивацией. Во вторую – с выраженной профессиональной, но слабой предметной мотивацией, в третью – с исключительно предметной мотивацией и в четвертую группу – студенты, у которых отсутствовала как профессиональная, так и предметная мотивация.

Особый интерес представляет проблема динамики, развития учебных мотивов студентов в процессе обучения. Следует отметить, что данная проблема в настоящее время практически не изучена, поскольку нет объективной диагностики реально действующих мотивов. Исследователи используют, как правило, открытые методы, такие как беседа, анкетирование, ранжирование, и другие, апеллирующие к сознанию испытуемых студентов. Однако мотивы не всегда отчетливо осознаются человеком. В этом контексте важное значение имеет предложенное А.Н. Леонтьевым разделение мотивов на понимаемые и реально действующие [3, с. 62]. Если последние эффективно побуждают деятельность и влияют на постановку целей, то первые, знаемые, практически не участвуют в регуляции деятельности, существуют в латентном состоянии.

Деятельность направляется множеством мотивов; их совокупность и сам внутренний процесс побуждения называют мотивацией. Мотивация – это процесс психической регуляции, влияющий на направление деятельности и количество энергии, мобилизуемой для выполнения этой

деятельности [2, с. 43]. Мотивацией объясняется выбор между различными вариантами действия, разными, но равно притягательными целями. Именно мотивация помогает понять упорство и настойчивость, с которой человек осуществляет выбранные действия, преодолевает препятствия на пути к избранной цели.

Существует столько различных мотивов, сколько существует содержательно эквивалентных классов отношений «индивид – среда». Эти классы можно разграничить, основываясь на характерных целевых состояниях, стремление к которым часто наблюдается у людей.

Люди различаются по индивидуальным проявлениям (характеру и силе) тех или иных мотивов. У разных людей возможны различные иерархии мотивов. Поведение человека в определенный момент времени мотивируется не любыми или всеми возможными его мотивами, а тем из самых высоких мотивов иерархии (то есть из самых сильных), который при данных условиях ближе всех связан с перспективой достижения соответствующего целевого состояния или, наоборот, достижение которого поставлено под сомнение. Такой мотив активируется, становится действенным. Одновременно могут активироваться и другие мотивы, соподчиненные ему или находящиеся с ним в конфликте.

Мотивация, безусловно, не является единым процессом, равномерно от начала и до конца пронизывающим поведенческий акт. Она скорее складывается из разнородных процессов, осуществляющих функцию саморегуляции на отдельных фазах поведенческого акта, прежде всего до и после выполнения действия [6, с. 116]. Так, вначале работает процесс взвешивания возможных исходов действия, оценивания их последствий.

Процесс формирования структуры мотивов учебной деятельности личности идет с первых дней пребывания студента в вузе, но его эффективность может быть различной. Многое зависит от того, насколько быстро и успешно вчерашний абитуриент адаптируется, т.е. преодолевает те трудности, с которыми он неизбежно сталкивается, попадая в новую для него ситуацию. Дидактическая новизна обучения в вузе состоит в том, что здесь используются иные, чем в школе, формы и методы организации учебного процесса – подача нового материала, контроль, отчетность и др.

При постановке учебных целей студент должен проявить гораздо больше самостоятельности, умения правильно организовать работу, учитывать и распределять время, что не у всех происходит достаточно оперативно. Одним из основных путей успешного преодоления трудностей адаптации к вузу является целенаправленное формирование позитивных учебных мотивов, что требует создания научной базы,

основанной на построении и изучении модели мотивационного пространства учебной деятельности.

При анализе мотивов студентов выделяют направленность на получение профессии, на получение знаний, на получение диплома. Существует прямая корреляционная связь между направленностью на получение знаний и успешностью обучения. Два других вида направленности такой связи не обнаруживают. Студенты, нацеленные на получение знаний, характеризуются высокой регулярностью учебной деятельности, целеустремленностью, сильной волей и др. Те же, кто направлен на получение профессии, часто проявляют избирательность, деля дисциплины на «нужные» и «ненужные» для их профессионального становления. Установка на получение диплома делает студента еще менее разборчивым в выборе средств на пути к его получению – нерегулярные занятия, шпаргалки и т.п. Студенты оценивают учебный процесс в вузе с точки зрения своих личных потребностей, целей, установок, ценностей.

Структура ценностных ориентаций и мотивов студенческого возраста определяется общей ориентацией и связана с развитием самосознания. Вполне естественно, что учебная мотивация выступает в качестве личностно-образующей системы, связана с интеллектуальным развитием студента и налагает свой отпечаток на их личностное развитие в целом, поскольку повышает самооценку, саморегуляцию и восприятие культурных ценностей. В отличие от других мотиваций, учебная мотивация направлена на изучение влияния на различные сферы ее деятельности индивида, а также его поведение.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьев Б.Г. К психофизиологии студенческого возраста / Б.Г. Ананьев // Современные психологические проблемы высшей школы. Вып. 2. – Л., 1974.

2. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2007. – 511 с.

3. Леонтьев Д.А. Методика изучения ценностных ориентаций / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1992. – 17 с.

4. Маслоу А. Самоактуализация / А. Маслоу // Психология личности. Тексты. – М., 1982. – С. 108-117.

5. Парсонс Т. Общетеоретические проблемы социологии / Т. Парсонс //Социология сегодня. – М., 1965. – С. 25-67.

6. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: Т. 1. / под ред. Б.М. Величковского. – М.: Смысл, 2003. – 860 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ СКАЗКОТЕРАПИИ В РАБОТЕ С ДОШКОЛЬНИКАМИ

Гребенкина О.В., Арсентьева Л.В.
Детский сад №1 «Пчёлка»
г. Йошкар-Ола

Сказкотерапия является самым древним психологическим и педагогическим методом. Знания о мире, о философии жизни испокон веков передавались из уст в уста и переписывались, каждое поколение перечитывало и впитывало их. Сегодня под термином «сказкотерапия» понимается способ передачи знаний о духовном пути души и социальной реализации человека. Именно поэтому сказкотерапию называют воспитательной системой, сообразной духовной природой человека. Многие считают, что сказкотерапия адресована только детям, причем дошкольного возраста. Однако возрастной диапазон, охватываемый сказкотерапией, не имеет границ.

Применение на начальном этапе элементов сказкотерапии позволяет многое узнать о ребенке и его проблемах. Развивающее воздействие направлено на развитие индивидуальности, формирование у детей творческих способностей (креативности) и необходимых социально-адаптивных навыков (например, умения продуктивно общаться с окружающими), а также для обучения чему-либо.

Сказкотерапия – это эклический метод развития личности: он объединяет различные формы и приёмы развития, обучения в единую «сказочную» форму. Формы работы со сказкой разнообразны как сама жизнь. Всё, что нас окружает, может быть описано в сказочной форме. Каждый человек, специалист может использовать сказку в том качестве и ракурсе, который соответствует его внутреннему строю и помогает использовать силу волшебного источника творчества.

Одной из нетрадиционных форм работы с детьми и областью эффективного, продуктивного использования психотерапевтических сказок является фитбол-гимнастика. Это методика работы с коррекционными мячами, или фитболами, высокая эффективность которой была оценена на протяжении многих лет работы с дошкольниками.

В основе психологических игр, проведенных с использованием коррекционных мячей, лежат все общеразвивающие упражнения, разученные ранее. Одним из наиболее важных принципов в работе с детьми является принцип повторности, что объясняется сниженной способностью автоматизировать выученные умения. Одни и те же

упражнения, повторяющиеся из занятия в занятие, быстро надоедают ребенку, поэтому для разнообразия и заинтересованности детей все упражнения объединены в литературные сказки.

Фитбол-сказки могут быть самостоятельными занятиями с детьми младшего дошкольного возраста, когда педагог рассказывает сюжет сказки, сопровождая ее выученными ранее знакомыми движениями. Внимание детей приковано к содержанию сказки, и выполнение упражнений не становится скучным и однообразным повторением. Для детей старшего возраста фитбол-сказки могут использоваться в качестве «бодрящей» гимнастики после дневного сна. В момент пробуждения детей в группе, когда они находятся еще в полусонном состоянии, педагог предлагает детям прослушать сказку с закрытыми глазами и запомнить ее. Такое постепенное пробуждение полезно для детей, так как быстрый подъем часто может быть причиной негативного настроения. Сказка активизирует слуховое внимание, вызывает в воображении малышей ряд ассоциаций и образов, позволяющих запоминать и воспроизводить весь рассказ. В каждой сказке есть своеобразная система движений, с помощью которой дети выполняют сказку как единый двигательный комплекс. Каждое упражнение требует предварительного разучивания и многократного закрепления в свободной деятельности.

Все сказки отобраны неслучайно, психокоррекционная направленность сказок подчеркивает значимость таких проявлений, как доброта, забота о ближнем, взаимопомощь, дружба и доверие. Игры, связанные со сказочными сюжетами, характеризуются не только разнообразием движений, но и свободой их применения в разнообразных игровых ситуациях, что создаёт большие возможности для проявления инициативы и творчества. Играя, воспитанники испытывают радость от реализации физических и умственных сил. Существенной стороной влияния физических упражнений является повышение эмоционального тонуса. Во время занятий по физическому воспитанию у ребенка улучшается настроение, появляется чувство радости, удовольствия. Физические упражнения при правильном психолого-педагогическом подходе являются мощным оптимизирующим фактором, а также средством всестороннего гармонического развития ребенка.

Основной формой организованного обучения физическим упражнениям в дошкольном учреждении являются физкультурные занятия. Мотивы выполнения активных действий детей на занятиях разнообразны. У детей старшего дошкольного возраста преобладает мотив эмоциональной привлекательности. Благодаря упражнению с названием (например, общеразвивающее упражнение «Колобок») дети представляют образ того или иного персонажа и стараются как можно лучше, выразительнее передать его. Образ помогает также качественно

выполнять основные движения («лиса – всему краса» – ходьба с гордой осанкой).

Физические упражнения в сочетании со сказкой в структуре занятия располагаются в определённом порядке, который обусловлен физиологическими и психологическими особенностями детского организма. Важно построить физическое занятие таким образом, чтобы подготовить детей к восприятию и выполнению более сложных упражнений, с помощью которых решаются двигательные задачи.

Неоценим вклад сказкотерапевтической фитбол-гимнастики на развитие, воспитание и перевоспитание личности ребёнка. Занятия в сочетании с движениями, сказкой и музыкой развивают творческие способности, раскрывают природный потенциал детей, формируют положительные эмоционально-волевые качества: саморегуляцию, настойчивость, уверенность, оптимизм, смелость, выдержку и справедливость. Ребята получают приятные эмоции от общения с фитболами, победы над своим неумением, понимание того, что они делают что-то очень важное для своего здоровья.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеенко В.В. Играем в сказку. Воспитание и развитие личности ребенка 2-7 лет / В.В. Алексеенко, Я.И. Лощинина. – М., 2008.
2. Капская А.Ю. Подарки феи. Развивающая сказкотерапия для детей / А.Ю. Капская, Т.Л. Мирончик. – СПб., 2006.
3. Капшук О.Н. Игротерапия и сказкотерапия: развиваемся играя / О.Н. Капшук. – Ростов н/Д, 2009.
4. Лечебная физкультура и массаж. Методики оздоровления детей дошкольного и младшего школьного возраста: практ. пособие / Г.В. Каштанова и др. – М., 2006.
5. Рунова М.А. Движение день за днем. Двигательная активность – источник здоровья детей / М.А. Рунова. – М., 2007.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОВРЕМЕННОГО МАТЕРИНСТВА

Грицай Л.А.
Рязанский заочный институт (филиал)
Московского государственного университета
культуры и искусств,
г. Рязань

Образ матери в культурном наследии многих народов считается высшим воплощением женского начала. Более того, в христианском мире, к которому по праву принадлежит и наша страна, на протяжении столетий сформировалось особое отношение к материнству как

важнейшей духовно-нравственной ценности, достойной почитания и прославления.

Однако в современной России эта традиция ценностного отношения к материнству утрачивается. Следствием ее утраты стал демографический кризис – печальное явление, наблюдаемое в нашей стране в XX–XXI вв. Так, согласно исследованиям отечественных социологов, малодетность сегодня становится жизненной нормой: половина российских семей воспитывает только одного ребенка, при этом родители (в том числе и матери) не стремятся к рождению последующих детей, ссылаясь на недостаточность своих средств и времени, и сил [1].

Изучая основные причины этого явления, уместно говорить не только о кризисе семьи, но и о *кризисе традиционного материнства*, ярко проявляющем себя в современном мире.

Сложившаяся ситуация требует, с одной стороны, внимательного изучения феномена материнства в системе жизненных ориентаций россиян, особенно молодых людей, а с другой, выявления причин этого кризиса, его последствий и возможных путей преодоления.

Материнство как определенное структурное образование личности изучается в науке относительно недавно – со второй половины XX века. В результате этих исследований в 1990-е гг. в отечественной психологии возникло научное направление – «психология материнства» (термин Г.Г. Филипповой). В рамках этого направления материнство рассматривается как «часть личностной сферы женщины – системное образование, включающее потребности, ценности, мотивы и способы их реализации» [2, с. 350]. Таким образом, материнство понимается как осознанная потребность в рождении, воспитании детей, предполагающее эмоционально-ценностное отношение к ребенку как объекту любви и заботы.

Психология материнства изучает аспекты психологической готовности женщины к материнству: общей зрелости личности, адекватности возможных моделей материнского отношения к ребенку, мотивационной готовности к рождению и воспитанию детей, сформированности материнской компетентности, сформированности материнской сферы [3, с. 63].

При этом целый ряд исследователей (Л.А. Дубисская, И. Кон, Э. Бадинтер) отмечает не только психолого-личностную, но и психолого-социальную обусловленность материнства.

Так, к примеру, Т.В. Скрицкая утверждает, что «общественные ценности и нормы оказывают определяющее влияние на проявления материнского отношения» [4]. Известный психолог В.С. Мухина также рассматривает материнство в качестве культурного феномена, «смысл и значение которого может меняться вместе с культурой» [5, с. 4].

Поэтому в какой-то мере истоки современного кризиса материнства нужно искать в общественных преобразованиях, которые происходили в нашей стране в течение XX столетия.

В первую очередь, это развернувшееся в Советской России движение за эмансипацию представительниц «слабого пола», которое привело к активному включению женщин в сферу труда, достижению ими экономической независимости. Но при этом занятость в профессии лишила многих возможности уделять должное внимание заботе о доме, семейном устройстве и детях. При этом общественная деятельность способствовала формированию у женщин традиционно мужских качеств: волевых черт характера, твердости, стремления к лидерству, профессиональному самоутверждению, карьерному росту, что порой напрямую противоречило предназначению женщины-матери, милосердной, мягкой, терпеливой и любящей. К тому же этот властный стиль женского поведения стал переноситься в семейные отношения, что привело к доминированию в семье авторитета не мужа, а жены.

С другой стороны, либерализация общественной морали, пропаганда свободного образа жизни, особенно ярко проявившаяся в XX веке, способствовали увеличению числа разводов и детей, рожденных вне брака. Безусловно, это отрицательно сказалось на положении матерей, вынужденных самостоятельно воспитывать своих детей.

В постсоветской России ситуация осложнилась резким снижением уровня жизни, сменой ценностной парадигмы в обществе от коллективизма к крайнему индивидуализму, широкой пропагандой ценностей потребительской культуры с ее лозунгом: «Бери от жизни все!»

На фоне таких обстоятельств вполне объяснимо падение престижа родительства в целом и материнства в частности.

При этом психологи и педагоги с тревогой пишут о новом явлении общественной жизни, свойственном части российской молодежи – определенной «педофобии» – нежелании иметь детей из-за боязни нести моральную и экономическую ответственность за них.

Об этом свидетельствуют данные социологических опросов, проведенных среди наших молодых соотечественников. По мнению авторов исследования «Семья и дети в жизненных установках россиян», семейные ориентации 36 % молодых людей до 30 лет не сопровождаются установкой на рождение детей [6]. По данным опросов, проведенных Институтом демографических исследований, среди основных жизненных целей молодых респондентов от 14 до 30 лет цель деторождения следует после таких ценностей-целей как хорошая семья, здоровье, хорошие друзья, жизненный успех. При этом в гендерном аспекте ориентация всей массы молодых людей на ценность детей (26,1 % и 26,4 % у юношей и

девушек) почти одинакова [7]. Эту особенность равенства репродуктивных установок молодых женщин и мужчин подтверждает в своем исследовании и А.В. Узик. По его мнению, наиболее предпочтительной для современных юношей и девушек является однодетная семья (50,4 %) [8].

Подводя итоги этому краткому социологическому обзору, обратимся к работе В. Пантина, который, анализируя отношение к ценностям родительства у россиян, делает вывод о том, что для большинства наших соотечественников существует выраженная потребность в принятии семьи, материнства и детства как главнейших ценностей [9]. Однако в реальности эта потребность уходит на второй план не только из-за материальных трудностей, но и под влиянием определенных стереотипов общественного сознания, акцентирующих внимание на экономической, социальной и нравственной незащищенности семьи, матери и детей перед угрозами современного мира.

Преодолеть барьер подобных стереотипов достаточно трудно. Для этого необходимо использовать целый комплекс мер государственно-правового, духовно-нравственного, информационно-просветительского, психолого-педагогического, медико-социального характера, помогающих заложенному в каждой женщине стремлению к материнству реализоваться в полном объеме.

И самое главное, нужно помнить о том, что материнство – это особый дар, дар любви и сострадания, добровольного и радостного служения, преображающего личность. Ведь, по мысли Т.А. Флоренской, высшее счастье человека заключается в самозабвенной любви – в со-частии, когда легко и радостно, забыв о себе, поставить другого на первое место [10].

По праву эти слова можно отнести к вечному материнскому служению своим детям, а через них и всему миру.

ЛИТЕРАТУРА

1. Всероссийская перепись населения 2002 года. – Режим доступа: www.perepis2002.ru
2. Филиппова Г.Г. Перинатальная психология: история, современное состояние и перспективы развития / Г.Г. Филиппова. – М., 2006. – С. 346-352.
3. Филиппова Г.Г. Психологическая готовность к материнству: хрестоматия по перинатальной психологии / сост. А.Н. Васина. – М.: Изд-во УРАО, 2005. – С. 62-65.
4. Скрицкая Т.В. Материнство как социально обусловленный феномен. – Режим доступа: www.hpsy.ru/public
5. Чибисова М.Ю. Феномен материнства и его отражение в самосознании современной молодой женщины: автореф. ... канд. психол. наук / М.Ю. Чибисова. – М., 2003.
6. Варламова С.Н. Семья и дети в жизненных установках россиян / С.Н.Варламова и др. // Социс. – 2006. – № 11. – С. 61-73.
7. Ценностные и репродуктивные ориентации молодежи Режим доступа: www.demographia.ru.html

8. Узик А.В Изучение ценностных ориентаций и семейного поведения городского населения современной России / А.В. Узик // Вестник МГУ. Социология и политология. – 2007. – № 4. – С. 60-63.
9. Пантин В. Семья и семейные ценности в сознании россиян / В. Пантин // Воспитание школьников. – 2008. – №10. – С. 9-14.
10. Флоренская Т.А Способность любить – Режим доступа: // www.heatpsy.narod.ru/04/skill.html

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ЦЕННОСТНОЙ СФЕРЫ ЧЕЛОВЕКА

Губкина С.В., Калинин И.В.
Ульяновский государственный университет
г. Ульяновск

В настоящее время при изучении ценностной сферы человека возникает ряд особенностей, характерных именно для данной категории личности. Это значит, что ценностные ориентации, сама ценность как категория не имеет четкого определения и включает в себя множество аспектов как межличностного, так и интрапсихического характера. Двойственность, неоднозначность заявленной категории, соответственно, и сложность изучения связана также с самим содержанием категории ценности. Поскольку ценность имеет сложный характер и вплетена во множественные сферы личности, пронизывая тем самым всю ее структуру, а также участвуя в когнитивной и эмоциональной составляющей психики, можно поставить вопрос о ее психической репрезентации в самой психике.

Вопрос о месте и определении ценностей все более усложняется. Большинство признают тот факт, что ценностная ориентация – базовое свойство личности. Также она связана с направленностью, мотивами, установками и т.д. [1]. Очевидно, точное определение ценности, ценностной ориентации, которое бы отражало ее сущность, пока не найдено. Отметим тот факт, что ценность в репрезентации психики – сложное явление, которое невозможно определить достаточно емко, но именно в своей сложности оно нуждается в описании структурных и процессуальных характеристик, а также других компонентов. Например, Смирнов Л.М. отмечает, что слабо разработана эмпирическая база изучения активационных компонентов ценностей, изучения ценностей в связи с эмоциональными компонентами личности [2].

Количество проблем в ценностной сфере человека на настоящее время является довольно широкой областью. Наряду с проблемой определения категории ценности, как говорилось выше, можно выделить проблему определения места ценности в структуре психики. При обзоре ряда работ

авторов можно отметить, что они связывают ценность с мотивами, направленностью, установками. Однако здесь подчеркивается преимущественно процессуальная характеристика ценности. Данная связь, которая подтверждается в ряде исследований, носит динамический характер.

Данные спорные моменты не исчерпывают весь список проблем. Становится ясно, что при проведении исследования или диагностики данные проблемы могут вызвать неоднозначность при оценке результатов, так как сущность этих проблем присутствует и в методическом инструментарии. Та неоднозначность при определении ценности отражается на структуре тестов. Как правило, тесты на выявление доминирующих ценностей опираются на определенный набор обобщенных списков ценностей, подразумевая под этим универсальность данных ценностей как для отдельного человека, так и для культуры в целом. Однако в методологическом плане можно отметить спорность такого подхода, основанного на том, что ценность, претендующая на универсальность и обобщенность, может быть слишком абстрактна для человека, который пытается ее определить. Более того, в тестах также допускается процедура ранжирования (например, тест «Ценностные ориентации» М. Рокича), однако при данной процедуре возникают следующая трудность: невозможность выделить один ранг для двух и более ценностей. Из вышесказанного можно сделать вывод о том, что проблема методического уровня в конкретных тестах – чрезмерная обобщенность и оторванность ценностей от человека, его реальной конкретной жизни, а также строгое ранжирование редуцирует многомерность и уникальность до элементарного набора общих ценностей такой структуры психики как ценностная ориентация. Перспективным направлением можно считать использование проективных методик при диагностике ценностной сферы личности (например, «Автобиография будущего» Гилеспи и Олпорта). Однако при использовании проективных методик также встает вопрос разграничения собственно ценности и мотивационных компонентов личности. Вопрос о введении дополнительных критериев оценки полагает нахождение такого параметра, который бы помог разделить мотивы, притязания и представления о себе с ценностями.

Исходя из описанных проблем, мы постарались найти подход, который бы помог решить часть сложностей в методологическом и методическом плане при изучении ценностной сферы человека. За основу была взята проблема ценностей и ценностной ориентации как природной составляющей человека, то есть фундаментальной ориентации человека, включающей не набор доминирующих ценностей, а их органическое сплетение на основе модуса существования, который выделил в своих

работах Э. Фромм – «Быть» и «Иметь».

В теории Э. Фромма данные модусы носят характер относительного постоянства, которые и характеризуют всю ценностную и поведенческую системы человека. При таком подходе полагается, что ценности как таковые перестают быть просто абстрактными категориями, а включаются в систему личности на основе ключевых параметров, характерных для данных модусов [3].

Принципиальное отличие модусов в теории Э. Фромма и ценностной ориентации в том, что модус – это не только ориентация, направленность, но и содержательная связь всех элементов внутри него, не отвергающая при этом процессуальный характер. Именно наличие содержания делает модус стержнем личности, одной из главных ее характеристик. В структуре модуса выделяются не доминирующие ценности, а группы ценностей по ключевым характеристикам, заявленным Э. Фроммом своих работах [4]. Таким образом, необязательно искать отдельные «главные» ценности, можно выделить сразу всю структуру в их непрерывности и взаимодействии.

Настоящие принципы желательно учитывать в исследованиях и диагностике личности, так как они могут являться одним из критериев оценки результатов тестирования наряду с проверенными методиками диагностики ценностей. Подход к ценностным ориентациям как к модусам человеческого бытия позволит обогатить методический материал новыми возможностями интерпретаций.

Данные вопросы, которые не являются исчерпывающим списком методологических проблем изучения ценностной сферы, ставят вопросы выбора соответствующего диагностического и исследовательского инструментария, будь это измерение общепсихологических закономерностей в исследовании или же индивидуальная диагностика личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Братусь Б.С. Аномалии личности / Б.С. Братусь. – М.: Мысль, 1988. – 301 с.
2. Смирнов Л.М. Уровень ценности в структуре личности / Л.М.Смирнов // Мир психологии. – 2007. – № 4.
3. Фромм Э. Иметь или Быть? / Э. Фромм. – М.: Астрель, 2010. – 314 с.
4. Фромм Э. Человек для себя / Э. Фромм. – М.: АСТ Москва, 2009. – 350 с.

СИНДРОМ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У СПЕЦИАЛИСТОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Гурьянова А.А.
Научный руководитель – ***Калмыкова О.В.***
Межрегиональный открытый социальный институт
г. Йошкар-Ола

В настоящее время в литературе получило распространение обсуждение вопроса эмоционального выгорания работников, в первую очередь, «коммуникативных» и «социальных» профессий, специфика работы которых заключается в постоянном взаимодействии и общении с другими людьми, как положительно, так и отрицательно окрашенном.

Следует отметить, что эмоциональное выгорание очень сильно влияет на человека, подрывая его здоровье и желание работать и более опасно в начале своего развития, т.к. «страдающий» от «выгорания» профессионал не осознает его симптомов. Поэтому проблема эмоционального выгорания является востребованной и требует дальнейших исследований и доработок.

Эмоциональное истощение проявляется в ощущениях эмоционального перенапряжения и в чувстве опустошенности, исчерпанности своих эмоциональных ресурсов. Человек чувствует, что не может отдаваться работе с таким же воодушевлением, желанием, как раньше.

Развитию данного состояния способствует необходимость работы в одном и напряженном ритме с большой эмоциональной нагрузкой личностного взаимодействия с трудным контингентом. Вместе с этим развитию синдрома способствует отсутствие должного вознаграждения (не только материального, но и психологического) за выполненную работу, что заставляет человека думать, что его работа не имеет ценности для общества.

В настоящее время нет единого взгляда на структуру синдрома эмоционального выгорания, но, несмотря на это, можно сказать, что он представляет собой личностную деформацию вследствие эмоционально затрудненных и напряженных отношений в системе «человек-человек». Последствия выгорания могут проявляться как в психосоматических нарушениях, так и в сугубо психологических (когнитивных, эмоциональных, мотивационно-установочных) изменениях личности. То и другое имеет непосредственное значение для социального и психосоматического здоровья личности.

У людей, пораженных синдромом эмоционального выгорания, как правило, выявляется сочетание психопатологических, психосоматических, соматических симптомов и признаков социальной дисфункции. Наблюдаются хроническая усталость, когнитивная дисфункция (нарушения памяти, внимания), нарушения сна, личностные изменения. Возможно развитие тревожного, депрессивного расстройств, зависимостей от психоактивных веществ, суицид. Общими соматическими симптомами являются: головная боль, гастроинтестинальные (диарея, синдром раздраженного желудка) и кардиоваскулярные (тахикардия, аритмия, гипертония) нарушения.

На развитие синдрома эмоционального выгорания оказывают влияние внешние и внутренние факторы.

К внешним факторам, провоцирующим выгорание у воспитателей ДОУ, можно отнести специфику профессиональной педагогической деятельности, характеризующейся высокой эмоциональной загруженностью и наличием большого числа эмоциогенных факторов, как объективных, так и субъективных, которые воздействуют на труд педагога и могут вызывать сильное напряжение и стресс. Необходимость сопереживания, сочувствия, нравственная ответственность за жизнь и здоровье вверенных ему детей, осуществляемые в режиме внешнего и внутреннего контроля, способствуют возникновению неблагоприятных эмоциональных состояний и формированию защитного поведения. Влияние организационного фактора в условиях ДОУ чаще всего проявляется в неблагополучной психологической атмосфере в педагогическом коллективе. Однополый состав коллектива, наличие конфликтов по вертикали и горизонтали, нервозная обстановка побуждают одних растрачивать эмоции, а других искать способы экономии своих психических ресурсов.

К внутренним факторам относятся личностный фактор, который проявляется в неудовлетворенности своей самореализацией в различных жизненных и профессиональных ситуациях.

Синдром эмоционального выгорания, характеризующийся эмоциональной сухостью педагога, расширением сферы экономии эмоций, личностной отстраненностью, игнорированием индивидуальных особенностей учащихся, оказывает достаточно сильное влияние на характер профессионального общения педагогического работника. Данная профессиональная деформация мешает полноценному управлению учебным процессом, оказанию необходимой психологической помощи, становлению профессионального коллектива. Некоторые педагоги, подвергшиеся эмоциональному выгоранию, меняют профессию и всю остальную жизнь скучают по общению с детьми, другие же остаются работать, но, не зная как преодолеть «эмоциональное

выгорание», не могут отдаться работе со всей душой, как это было раньше.

На базе МДОУ «Детский сад №1 «Сказка» общеразвивающего вида пос. Советский было проведено исследование на определение уровня синдрома эмоционального выгорания. Для исследования были использованы методики: методика диагностики уровня эмоционального выгорания В.В.Бойко, опросник на выгорание (MBI) (К. Маслач и С. Джексон, адаптирован Н.Е. Водопьяновой), методика САН (самочувствие, активность, настроение).

У всех респондентов преобладает сложившийся симптом эмоционального дефицита: у воспитателей до 28 лет и после 40 лет – 50 %, у воспитателей до 40 лет – 33,3%. При этом необходимо отметить, что у воспитателей до 40 лет все остальные симптомы на стадии сложившихся нет.

Большинство воспитателей находятся в первой фазе эмоционального выгорания – в фазе напряжения (45 %), у 30 % находится в стадии формирования. У 25 % воспитателей сформировалась фаза резистенции, при этом у 60 % воспитателей данная фаза находится в стадии формирования.

Фаза истощения сформировалась у 20 % респондентов, у 55 % – находится в стадии формирования.

По результатам исследования уровня эмоционального выгорания по методике MBI видно, что у 5 человек высокий уровень эмоционального истощения, из них до 28 лет – 3 человек, до 40 лет воспитателей с высоким уровнем эмоционального истощения нет, после 40 лет – 2 человека. С высоким уровнем деперсонализации 2 воспитателя – после 40 лет. С высоким уровнем редукции личных достижений 7 респондентов: до 28 лет – 1 человек, до 40 лет – 2, после 40 лет – 4 человека.

Таким образом, мы видим, что профессиональная деятельность работников сферы психического здоровья несет потенциальную угрозу развития синдрома эмоционального выгорания, так как 90 % респондентов имеют признаки различной степени выраженности синдрома выгорания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баробанова М.В. Изучение психологического содержания синдрома «эмоционального сгорания»: учеб. пособие / М. В. Баробанова. – М.: Педагогика, 2005. – 527 с.

2. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других: учеб. пособие / В. В. Бойко. – М.: Наука, 2003. – 154 с.

3. Водопьянова Н.Е. Синдром психического выгорания в коммуникативных профессиях / Н.Е. Водопьянова // Психология здоровья / под ред. Г.С. Никифорова. – СПб.: Изд-во СПб ГУ, 2000. – С. 443-463.
4. Лэнгле А. Эмоциональное выгорание с позиций экзистенциального анализа / А. Лэнгле // Вопросы психологии. – 2008. – № 2. – С. 316.

ИЗУЧЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В РАННЕЙ ЮНОСТИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ДИАГНОСТИЧЕСКИХ МЕТОДИК В СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ ТРЕНИНГЕ

Дегтева Т.Н., Кудряшова О.В.
Пензенский государственный педагогический университет им. В.Г. Белинского
г. Пенза

Эмоциональный интеллект человека развивается в течение всей жизни посредством обучения, тренировки и жизненного опыта. Особенно важным периодом в его развитии является юношеский возраст, поскольку именно в этом возрасте происходит становление межличностных отношений с противоположным полом.

Люди с высоким уровнем эмоционального интеллекта устанавливают более позитивные взаимоотношения с окружающими, выше оцениваются ими, добиваются больших успехов в учебе, более позитивно относятся к себе и имеют более высокий уровень психологического благополучия. Это происходит, поскольку высокий уровень эмоционального интеллекта, во-первых, позволяет человеку получить дополнительную информацию и тем самым повысить качество принимаемых решений, и, во-вторых, претворить эти решения в жизнь за счет хорошо сформированного самоконтроля.

Под развитием эмоционального интеллекта понимается формирование способностей, помогающих осмыслению своих эмоций и целей, обучение саморегулированию чувств, осмысление эмоций других людей, изучение прошлого опыта и видение будущего. Целью приемов на развитие эмоционального интеллекта является умение понимать эмоции, ощущения как свои собственные, так и других людей, и воздействовать на них, исходя из актуальных целей.

Многие ученые уделяли свое внимание изучению эмоционального интеллекта, в особенности Д. Голман, П. Сэловей, Х. Вейсингер, Р. Стернберг, Дж. Блок. Среди отечественных ученых можно выделить работы таких исследователей как Д.В. Ушаков, И.А. Андреева. В основном в данных работах рассматривается связь эмоционального интеллекта с гендерными особенностями, с возрастом, социально-экономическим положением человека.

Целью нашего исследования стало изучение эмоционального интеллекта в юношеском возрасте.

Гипотеза исследования: существует связь между уровнем эмоционального интеллекта личности и способностью понять состояние и чувства другого человека по результатам его деятельности (например, по рисунку).

В нашем исследовании были применены следующие методы исследования:

1. Метод социально-психологического тренинга направлен на раскрытие личностного потенциала участников, в нашем исследовании мы включили в данный метод диагностические методики (бланки).

2. Психодиагностический метод с применением конкретных методик:

- Методика личностного дифференциала (вариант, адаптированный в НИИ им. В.М. Бехтерева) изучает определенные свойства личности, ее самосознание.
- Методика оценки «эмоционального интеллекта» (опросник EQ) Н. Холла направлена на выявление способности понимать отношения личности, репрезентируемые в эмоциях и управлять эмоциональной сферой на основе принятия решений.

3. Методы обработки данных: критерий Пирсона позволяет сопоставлять распределения признаков, представленных в любой шкале, начиная от шкалы наименований.

В нашем исследовании приняли участие 70 студентов 1 и 3 курса факультета психологии ПГПУ им. Белинского (девушек – 65, юношей – 5) в возрасте от 16 до 20 лет.

Нами был разработан социально-психологический тренинг, который был направлен на содействие процессу личностного развития, реализации творческого потенциала личности каждого участника. Данный тренинг способствует: улучшению образа себя и укреплению самоуважения; развитию доверительных отношений и социального взаимодействия, выработки взаимоуважения и понимания других людей; развитию навыков общения, развитию способности делиться чувствами, эмоциями.

На основании проведенной диагностики во время социально-психологического тренинга мы можем сделать вывод, что у большинства лиц юношеского возраста эмоциональный интеллект находится в стадии формирования. Участники данного тренинга активно выполняли задания и были готовы к выполнению серьезной работы, направленной на видение своего внутреннего мира. Центральное место в тренинге занимало рисование участниками своего внутреннего мира. Отличием продуктов творческой деятельности (рисунок «Мой внутренний мир»)

студентов 1 курса от 3 курса является то, что студенты 1 курса в большинстве изображали людей или домашних животных – «четкие образы», студенты же 3 курса в большинстве представляли работы, на которых есть переход цвета, конкретных и четких форм нет. После тренинга участникам было предложено заполнить методику ЛСД на определение характеристик личности по выполненному другим человеком рисунку, то есть продемонстрировать свои способности понять состояние и личностные черты человека по результатам его деятельности (т.е. по рисунку).

Рассмотрим результаты по методике «Методика Н. Холла на определение уровня эмоционального интеллекта», направленной на выявление уровня развития эмоционального интеллекта учащихся.

Анализ результатов диагностики испытуемых показал, что у 60,9 % студентов 1 курса и 58,6 % студентов 3 курса низкий уровень эмоционального интеллекта, то есть недостаточно развиты умения различать и понимать эмоции, управлять собственными эмоциональными состояниями и эмоциями своих партнеров по общению. У 29,3 % студентов 1 курса и 41,4 % студентов 3 курса средний уровень эмоционального интеллекта, а значит, такие учащиеся в некоторой степени владеют следующими способностями эмоционального интеллекта: умением контролировать свои чувства так, чтобы они не «переливались через край»; способностью сознательно влиять на свои эмоции; умением определять свои чувства и принимать их такими, какие они есть (признавать их); способностью распознавать и признавать чувства других, представлять себя на месте другого человека, сочувствовать ему. Лишь 4 % студентов 1 курса имеют высокий уровень эмоционального интеллекта, что говорит об умении адекватно оценить и выразить свои и чужие эмоциональные состояния, управлять своими эмоциями и использовать их в зависимости от ситуаций взаимодействия.

Наиболее развита у студентов 3 курса эмоциональная осведомленность (27,6 %), то есть способность различать и интерпретировать собственные настроения, эмоции, порывы, а также их влияние на других людей. У студентов 1 курса наиболее развита эмпатия (24,4 %), это говорит о том, что студенты во многом понимают эмоциональные состояния свои и других людей, но при этом низкие значения по управлению своими эмоциями (90,2 % у студентов 1 курса и 82,7 % у студентов 3 курса) как способности контролировать и направлять собственные импульсы и порывы. Примерно равные показатели у студентов 1 и 3 курса по самомотивации, то есть умению находить общий язык и поддерживать отношения с людьми вне зависимости от их предрасположенности. Низкие показатели по распознаванию эмоций других людей (9,8 % у студентов 1 курса и 3,4 %

у студентов 3 курса), то есть по способности понимать эмоциональное состояние других и взаимодействовать с ними с учетом их эмоциональных реакций.

При соотнесении показателей выявлено, что у студентов 1 курса с высоким уровнем эмоционального интеллекта и показатель оценки (6,3) находится также на высоком уровне. Это говорит о том, что юноша удовлетворен собственным поведением, уровнем достижений, особенностями личности, уровень принятия себя высокий. И в ходе математико-статистической обработки данных было выявлено, что существует корреляционная связь между показателями личностного дифференциала при оценке рисунка «Мой внутренний мир» у студентов 1 курса и их высоким уровнем эмоционального интеллекта ($\chi 2$ =0,538 при $\rho \geq 0{,}001$). Показатели личностного дифференциала у студентов 3 курса, имеющих низкий и средний уровень эмоционально интеллекта, качественно не различаются.

Корреляционная связь между показателями личностного дифференциала при оценке рисунка «Мой внутренний мир» и уровнем эмоционального интеллекта у студентов 3 курса не была выявлена. Полученные данные говорят о том, что только при высоком уровне эмоционального интеллекта можно через продукт творчества (рисунок) определить личностные характеристики человека, его переживания и эмоциональное состояние на момент творчества.

Гипотеза подтверждена частично, при этом следует отметить, что наша работа носила экспериментальный характер. И на самом деле очень сложно понять то, что происходило с человеком только по рисунку, необходимо еще и присутствие во время самого процесса и рисования. Также очень важно понять, какой смысл в этот рисунок вкладывает сам человек.

Кроме того, сейчас, в век компьютерных технологий, юноши часто заменяют реальные межличностные отношения общением в виртуальном пространстве. Тем самым происходит обеднение общения, возникает непонимание мотивов поведения и эмоциональных реакций другого человека. Чтобы быть успешным, наиболее эффективным в различных областях, необходимо развивать эмоциональный интеллект. Поэтому на данный момент мы разрабатываем программу «Развитие эмоционального интеллекта» на основе арт-терапевтических техник. Арт-терапия – метод, связанный с раскрытием творческого потенциала индивида, высвобождением его скрытых энергетических резервов. В процессе проживания арт-терапевтических техник происходит развитие творческих способностей, рост уровня развития самосознания, развитие эмоционального и нравственного потенциала, формирование умения

выражать свои эмоции, развитие коммуникативных навыков, навыков социальной поддержки и взаимного доверия.

ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ ПОДРОСТКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ШКОЛЫ

Долганина В.В.
Ставропольский государственный
педагогический институт
г. Ставрополь

Современные глобальные изменения в культуре, экономике и политике предельно обостряют вопросы, связанные с отношением к «другому», «иному», «чужому». Сосуществование государств с разными политическими системами и разным уровнем экономического развития, с разными национально-культурными традициями, обострение религиозных противоречий выдвигают проблему толерантности как центральную на рубеже третьего тысячелетия. Все эти процессы в полной мере обнаруживаются в новой России в условиях после распада СССР. Специфические характеристики здесь имеют миграционные процессы, связанные не только с передвижениями русских из бывших национальных республик, но и с «великими перенаселениями» людей других национальностей.

Определение толерантности достаточно многогранно. Так, в социологическом контексте данный феномен, но мнению В.И. Мукомеля, представляет собой готовность человека позволить другим людям выбирать себе стиль жизни и поведения при отсутствии таких отрицательных явлений, как агрессивность, насилие. В энциклопедическом социологическом словаре толерантность трактуется и как терпимость к чужому образу жизни, поведению, обычаям, чувствам, идеям, и как выносливость по отношению к неблагоприятным эмоциональным факторам.

Представленность феномена толерантности в общественной жизни находит отражение в работах Г.А. Бакиевой, Р.Р. Валитовой, В.А. Лекторского, А.А. Леонтьева, Л.В. Скворцова, В.А. Тишкова и др. Многогранность этнической толерантности просматривается сквозь призму снисходительности к другим людям (Г.А. Бакиева), принятия и уважения культурных различий (Г.Д. Дмитриева), позитивного образа иной культуры (Н.М. Лебедева, Ф.М. Малхозова), настроенности на диалог с другими (Р.Р. Валитова), сочувствия и сострадания к другим (А.Г. Асмолов, Г.У. Солдатова) [3, 4, 7, 8, 9, 10].

Формирование этнической толерантности возможно в любом возрасте, однако подростковый возраст многими исследователями выделяется как сензитивный для выстраивания ценностных ориентаций, становления этнической идентичности (А.Г. Асмолов [2], Г.У. Солдатова [10]). Что касается формирования этнической толерантности, то большинство исследователей рассматривают его как целостный процесс формирования системы психологических, социальных, теоретических знаний и практических умений.

Формирование этнической толерантности подростков предполагает трансляцию духовных ценностей родной культуры и культуры соседствующих народов в образовательный процесс, обеспечивающий качественный переход от изучения этнокультурных и духовных ценностей к межэтническому взаимопониманию и гармонизации межэтнических отношений.

Необходимо отметить, что сформированности позитивных взаимоотношений подростков в полиэтнической образовательной среде предшествует сформированность этнической толерантности. Готовность подростка к установлению позитивных взаимоотношений рассматривается нами как совокупность отношений личности к процессу, к результату этой деятельности, к себе как субъекту этой деятельности.

Таким образом, в теоретическом плане формирование этнической толерантности подростков базируется на идее субъектности личности, развиваемой в последние годы А.Г. Асмоловым [1], В.А. Петровским [11] и другими авторами, а также на идее свободы личности в образовательном процессе, получившей развитие в работах А.Г. Асмолова [2], М.Р. Гинзбурга [5], Е.Н. Шиянова [12] и др.

В связи с этим одной из приоритетных задач общеобразовательной школы является развитие личности, владеющей способностями установления позитивных личностно развивающих отношений, построенных на основе толерантности, проявляющейся в ценностном отношении подростков к этническому многообразию.

Анализ психолого-педагогической литературы свидетельствует о том, что решение проблемы формирования этнической толерантности личности зависит от внедрения ценностей мировой культуры в образовательный процесс. В соответствии с аксиологическим подходом, предложенным Е.Н. Шияновым, этническая толерантность только тогда станет целостным личностным образованием, когда будет переведена из общественной в личностно значимую ценность.

По мнению А.А. Егизарьянц, задача школы заключается в усилении воздействия положительных сторон этнической культуры на поведение и развитие личности, на формирование уважительного отношения к обычаям и традициям своего народа, к представителям других этносов

[6]. Автор отмечает, что правильно организованная педагогическая культурно-досуговая деятельность, выполняя роль посредника между социальной средой и микромиром личности, способствует социализации детей и подростков в полиэтнической среде, преодолению внутренних конфликтов, дефицита доверия в межэтнической среде.

В ходе анализа деятельности школьной психологической службы нам удалось выявить приоритетные направления формирования этнической толерантности подростков:

– приобретение и усвоение знаний в системе ценностей этносоциума;

– приобщение к этнической культуре других народов с целью формирования уважения к их ментальности, языку, верованиям;

– создание условий для самореализации школьников в условиях полиэтнической среды.

Раскрывая содержание организационно-психологических аспектов деятельности школьной психологической службы по формированию этнической толерантности подростков, отметим, что психолого-педагогические условия, создаваемые школой для подростков, склонных к интолерантности, характеризуются направленностью на нейтрализацию негативных социальных факторов и их последствий. Деятельность педагогов-психологов является индивидуализированной и включает такие аспекты, как психологическое сопровождение подростков и семей, в которых они воспитываются, а также педагогов, работающих с данной категорией детей.

Работа по психологическому сопровождению подростков, склонных к интолерантности, направлена:

1) на активизацию и развитие внутреннего потенциала ребенка посредством определения уровня и характера помощи;

2) на снятие психологического дискомфорта на основе данных симптоматической диагностики этнической толерантности;

3) на оказание психологической помощи в случаях несформированности этнической идентичности школьников;

4) на обеспечение специальной помощи ребенку в соответствии с обнаруженными личностными недостатками в развитии;

5) на проведение работы при воспитательных конфликтах, эмоционально-поведенческих расстройствах, нарушениях общения в условиях полиэтнической среды.

Решение поставленных задач осуществляется посредством мероприятий, направленных на расширение познавательных возможностей и способностей ученика, психологическую работу с лицами, входящими в круг общения: семьей, друзьями, одноклассниками.

Следует отметить, что необходимость работы психолога с педагогами обусловлена тем, что роль учителя является ведущей в осуществлении

образовательного процесса и во многом определяет его успешность или неуспешность. Если личность педагога представляет собой психотравмирующий фактор, то имеющаяся интолерантность может усугубиться школьной тревожностью. Интолерантные подростки, не избалованные вниманием взрослых, считают, что отношение учителей к ним хорошее уже в тех случаях, когда к ним проявляют даже небольшое участие.

Анализ организационно-педагогических аспектов деятельности психологической службы показал, что основными ориентирами формирования этнической толерантности являются следующие:

1. Открытый характер деятельности школы в целях оптимизации процесса формирования этнической толерантности через конструктивное взаимодействие с социумом (семьей ребенка, учреждениями образования, общественностью и другими институтами социального воспитания) в целях оздоровления педагогического пространства ребенка (семья, дошкольные учреждения, учреждения дополнительного образования, микрорайон и т.д.).

2. Совершенствование внутреннего позитивного потенциала ребенка через воспитательную работу и раннюю профилактику явлений интолерантности посредством создания условий для гармоничного развития ребенка и поддержания благоприятного климата в детском коллективе.

3. Реализация гуманного подхода в работе с детьми в процессе учебной деятельности посредством создания гибкой системы обучения, обеспечения условий для раскрытия индивидуальности каждого ребенка с учетом возраста, ситуации социального развития, интересов, склонностей, способностей: построение учебного процесса на междисциплинарной основе, учитывающей профильное обучение, многоуровневую подготовку по отдельным предметам.

4. Создание социальных служб внутри школы: семейной, медико-психологической, культурного досуга и педагогической анимации, профессиональной ориентации, физического и психического здоровья, правовой и экономической защиты личности и семьи, развития и поддержки детских и молодежных инициатив, социальной профилактики и работы с трудными детьми.

5. Обеспечение постоянного профессионального роста и совершенствования мастерства педагогов и социальных педагогов через активные формы повышения квалификации: проблемные семинары, творческую аналитическую и исследовательскую работу, самоанализ деятельности учителей и др.

6. Общая и специальная диагностика с последующей разработкой индивидуальных моделей деятельности по психологическому сопровождению.

7. Преобладающими методами педагогического взаимодействия с подростками являются: методы формирования сознания (формирование этнокультурной осведомленности); методы формирования образа действия и методы социального научения (содержание уроков, кружковая, секционная деятельность); методы формирования личной социальной перспективы (ранняя допрофессиональная подготовка); методы включения в коллективную деятельность (самоуправление учащихся).

Таким образом, учет организационно-психологических и организационно-педагогических аспектов деятельности школьной психологической службы обеспечивает целостное формирование этнической толерантности подростков в образовательном процессе школы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асмолов А.Г. Содействие ребенку – развитие личности / А.Г. Асмолов // Новые ценности образования – 1996. – Вып. 6.

2. Асмолов А.Г. Толерантность как культура XXI века / А.Г. Асмолов // Век толерантности. – № 7.

3. Бакиева Г.А. Социальная память и толерантность / Г.А. Бакиева // Центральная Азия и культура мира. – 1998. – № 1.

4. Валитова Р.Р. Толерантность: порок или добродетель? / Р.Р. Валитова // Вестник Московского ун-та. Сер. 7. Философия. – 1996. – № 1. – С. 33-34.

5. Гинзбург М.Р. Психология личностного самоопределения: автореф. дис. … канд. психол. наук / М.Р. Гинзбург. – М., 1996. – 20 с.

6. Егизарьянц А.А. Психологические условия формирования этнонациональной толерантности подростков: автореф. дис. … канд. психол. наук / А.А. Егизарьянц. – М., 2004. – 23 с.

7. Лекторский В.А. О толерантности, плюрализме и критицизме / В.А. Лекторский // Вопросы философии. – 1997. – № 11. – С. 46-54.

8. Леонтьев А.А. Личность как этническая категория / А.А. Леонтьев // Советская этнография. – 1983. – № 3. – С. 35-44.

9. Скворцов Л.В. Этничность в процессе социальных изменений / Л.В. Скворцов // Социально-политический журнал. – 1996. – № 1. – С. 29-34.

10. Солдатова Г.У. Толерантность – интолерантность: две категории лиц в межэтническом взаимодействия / Г.У. Солдатова // Толерантность и согласие. – М.: ИЭА РАН, 1997. – С. 89-204.

11. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности / В.А. Петровский. – Ростов н/Д, 1996. – 258 с.

12. Шиянов Е.Н., Котова И.Б. Развитие саморегуляции в процессе обучения / Е.Н. Шиянов, И.Б. Котова //Личность XXI века: теория и практика: материалы Всерос. науч.-практ. конф. / под ред. Е.Н. Шиянова, И.Б. Котовой, С.В. Недбаевой. – Армавир, 2001.

РАЗВИТИЕ ВОСПРИЯТИЯ ЦВЕТА В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Евстафьева О.Ю.
Детский сад № 8 «Дружная семейка»
г. Йошкар-Ола

В работах отечественных и зарубежных учёных дошкольное детство определяется как оптимальный период для умственного развития и воспитания. Для развития восприятия ребёнок должен обладать общественным сенсорным опытом, который включает в себя наиболее рациональные способы обследования предметов, сенсорные эталоны. Усвоение сенсорных эталонов – длительный и сложный процесс, основная тяжесть которого ложится на годы школьного обучения. Однако набор мерок, эталонов необходимо давать в дошкольном возрасте. Благодаря этим «единицам измерения» ребёнок полнее и глубже познаёт различные свойства конкретных предметов, его восприятие приобретает целенаправленный и организованный характер. Всё это говорит о том, что развитие восприятия дошкольников является одной из важнейших задач детского сада и воспитателя [1].

В качестве сенсорных эталонов цвета выступают 7 цветов спектра и их оттенки по светлоте и насыщенности.

Правильное восприятие цвета необходимо для успешного усвоения многих учебных предметов в школе, от него зависит и формирование способностей ко многим видам творческой деятельности.

Дидактическая игра является одним из методов успешного овладения и совершенствования восприятия цвета у младших дошкольников [2].

В своей работе, начиная уже с первой младшей группы, мы используем различные игры и упражнения: «Красивый букет», «Живое домино», «Зажги фонарик», «Полосатые коврики», «Народные узоры», «Цветной волчок», «Распустившиеся цветы», «Морские волны», «Пароход», «Волшебные цвета» др. Важно, чтобы представления о цвете были достаточно разнообразными.

В практике мы знакомим детей раннего возраста с 2-3 цветами. Такое обучение мало способствует сенсорному развитию. В результате возникают своеобразные ошибки восприятия: если ребёнок знает, например, жёлтый цвет, но не знает оранжевого, то он ошибочно воспринимает оранжевый как жёлтый [4]. Здесь единственное ограничение можно ввести для голубого цвета, знакомство с которым лучше перенести на более поздний период, когда дети получают представление об оттенках и расположении цветовых тонов в спектре и их деление на группы тёплых и холодных. Знакомство с оттенками даёт возможность сопоставить светло-синий и голубой цвета, установив их

различие, а усвоение спектральной последовательности позволяет определить голубой цвет, как находящийся между зелёным и синим [3].

При ознакомлении с оттенками цветовых тонов нецелесообразно рассматривать отдельно их светлоту и насыщенность. В окраске реальных предметов светлота и насыщенность изменяются обычно одновременно, создавая различную яркость цвета. В обиходе, когда обозначают оттенки цвета, указывают обычно на их светлоту (тёмно-зелёный, светло-жёлтый), имея в виду яркость. Поэтому вполне достаточно, если дети усвоят изменяемость цветовых тонов по светлоте и соответствующее название оттенков. Здесь следует иметь в виду, что некоторые светлотные оттенки имеют в быту особые названия (светло-красный называется розовым). Употребление детьми таких названий вполне допустимо (кроме неверного называния светло-синего голубым), но дети при этом должны знать и правильное название. Это относится в ещё большей степени к названиям оттенков по цветовому тону (то есть занимающих промежуточное положение между соседними цветами спектра). Почти все они имеют в быту «опредмеченные» названия (лимонный, сиреневый и т.п.).

Знакомство с каждым видом эталонов имеет свои особенности, поскольку с разными свойствами предметов могут быть организованы разные действия. Дети лучше запоминают цвета спектра и особенно их оттенки, если получили их самостоятельно. На ранних ступенях развития восприятие непосредственно связано с моторикой, оно составляет только один из моментов в целостном сенсомоторном процессе и лишь постепенно с годами начинает приобретать значительную самостоятельность и отрешается от этой частичной связи с моторикой. Только с годами восприятие ребёнка получает динамическое выражение в ряде внутренних процессов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Венгер Л.А., Пилюгина Э.Г., Венгер И.Б. Воспитание сенсорной культуры ребёнка от рождения до 6 лет / Л.А. Венгер, Э.Г. Пилюгина, И.Б. Венгер. – М., 1988. – 144 с.
2. Проблема цвета в психологии / отв. ред. Н.И. Корж, А.А. Митькин. – М., 1993. – 207 с.
3. Формирование восприятия у дошкольников / под ред. А.В. Запорожца, Л.А. Венгера. – М., 1967. – 280 с.
4. Дошкольная педагогика. – 2003. – № 6. – С. 21-26

АГРЕССИЯ ЧЕЛОВЕКА: ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ ПОДХОД

Ерзин А.И.
Оренбургский государственный университет
г. Оренбург

Современное общество как сложная система человеческих взаимоотношений является результатом длительного культурно-исторического развития. В некоторой степени социум можно рассматривать как попытку людей обезопасить себя от сил природных. Действительно, человечество всегда пыталось оградить себя от животной жестокости. Создание этой хрупкой преграды между Homo Sapience и животным миром сформировало у людей иллюзию безопасности как своеобразную защиту, благодаря которой многие явления природы перестали восприниматься как угрожающие и не подвластные контролю. Однако в результате этих длительных социокультурных изменений человек не перестал быть жестоким. Невзирая на христианские заповеди, современный человек отнюдь не стал добрым и безопасным существом.

Агрессия уже давно перестала просто выполнять естественную функцию защиты – нападения и трансформировалась в совершенно новом качестве – в жестокость социальную. На глобальном уровне ее можно рассматривать как одно из обобщенных средств воздействия и управления народами и государствами [6]. Уровень развития современной техники достиг таких высот, что сегодня в короткие сроки можно уничтожить любое государство. Так или иначе, на нашей планете войны были всегда, но теперь, с появлением новых, более мощных и изощренных средств поражения, любая война способна принять форму глобальной катастрофы.

Сегодня в СМИ все чаще появляются сведения о жестоких преступлениях «на религиозной и идеологической почве». Насилие на индивидуальном уровне переросло в уничтожение социальных групп – «национальных меньшинств», народов и рас. XXI столетие по праву можно назвать веком терроризма. С одной стороны, естественная, биологическая жестокость, заложенная в человеке на уровне инстинкта, облекается в новую – идеологизированную форму. С другой стороны, подобное явление уже нельзя назвать «природным злом в новой оболочке». Это качественно иная форма агрессии, биологически совершенно нецелесообразная, абсурдная, извращенная.

Агрессия – настолько многогранное явление, что нельзя однозначно утверждать, кроются ли ее истоки в биологических основах, или же она детерминируется исключительно социальными факторами. К тому же формы человеческой агрессии разнообразны. Человек, как

биопсихосоциальное существо, способен причинить боль и страдания другим не только посредством применения физической силы. С возникновением и развитием речи у человека появилась еще одна возможность – воздействовать словом, причем нередко бывает так, что это воздействие оказывается более губительным, чем физическая боль.

Не менее важный вопрос касается того, насколько феномен агрессии соотносится с понятием нормы и патологии. Проявлять агрессию означает быть психически нездоровой личностью? Или агрессивное поведение представляет собой вариант нормы и может рассматриваться как естественная модель поведения? В последние годы все чаще появляются данные о совершении жестоких преступлений людьми, страдающими различными психическими заболеваниями. Эта жестокость, безусловно, граничит с безумием.

Стоит отметить, что в работах различных авторов, занимающихся данной проблемой, не существует единого, универсального определения того, что представляет собой агрессия [4, 7]. Отчасти это можно объяснить приверженностью исследователей тем или иным теоретическим подходам, направлениям, рассматривающим феномен агрессии и насилия со своих позиций. С другой стороны, в современной психологии вообще не существует единой, интегративной модели личности человека, которая бы смогла объединить несколько базовых теоретических направлений.

Итак, термин «агрессия» происходит от латинского «aggredi», которое означает «нападать». До начала XIX века термин «агрессия» был весьма широким: агрессивным считалось любое активное поведение (как дружелюбное, так и враждебное). Позднее значение слова изменилось, стало более узким. Под агрессией стали понимать враждебное, жестокое поведение по отношению к окружающим людям.

Мы предлагаем формулировать определение агрессии, опираясь на концепцию функциональных систем П.К. Анохина. Любой поведенческий акт вполне может рассматриваться как некая сложная иерархически-организованная система, направленная на реализацию определенного результата. Согласно теории функциональных систем, частные механизмы организма животных и человека объединяются в целостную систему приспособительного поведенческого акта, образуя «интегративную единицу» [1, 2, 3]. В рамках концепции выделяются два основных типа функциональных систем:

1. Системы первого типа обеспечивают гомеостаз за счёт внутренних (уже имеющихся) ресурсов организма, не выходя за его пределы.
2. Системы второго типа поддерживают гомеостаз за счёт изменения поведения, взаимодействия с внешним миром и лежат в основе различных типов поведения.

Можно утверждать, что в основе агрессии, как любой другой формы поведения, лежит второй тип функциональных систем. Рассматривая феномен агрессии через базовые положения теории Анохина, можно выделить следующие этапы в формировании агрессивного поведения:

- На первом этапе происходит так называемый «афферентный синтез». В качестве факторов, вызывающих возбуждения в нервных проводниках, можно выделить:

а) потребности (биологические и социальные), формирующие мотивацию у индивида. Наиболее ярко это можно продемонстрировать на примере чувства голода у животных, которое вызывает целый комплекс поведенческих реакций, направленных на добывание пищи. У человека появился ряд качественно иных – социально-детерминированных потребностей (метапотребностей, по А. Маслоу) [5]. Современная цивилизация поставила людей в такие условия, что теперь совершенно необязательно охотиться, чтобы добывать пищу. Существенную роль стали играть, скорее, не биологические потребности, а такие как: потребность в уважении, в любви, в признании, в красоте, в росте и развитии и пр.

б) пусковую афферентацию, которая включает в себя условные и безусловные раздражители. Особое значение у человека принимают именно условные раздражители и вторая сигнальная система.

в) обстановочную афферентацию (нервное возбуждение, вызываемое окружающей обстановкой, информацией о ней, расположением предметов и живых существ в пространстве, привычностью или, наоборот, непривычностью расположения).

г) память. Огромную роль в формировании любого поведения играют мнестические процессы. В первую очередь, сюда стоит отнести так называемую «видовую память», опыт предыдущих поколений, закрепившийся на генетическом уровне в ходе эволюционного процесса. Никто не станет отрицать, что реакция «нападения – бегства» является результатом длительного филогенетического развития и проявлялась в поведении у наших животных предков задолго до появления первого человека. С другой стороны, индивидуальный опыт каждого из нас играет не менее значимую роль в формировании модели поведения.

- На втором этапе после анализа поступившей информации происходит принятие решения.

- На третьем этапе происходит выполнение программы поведения, то есть реализация действия. Агрессия проявляется именно на этом этапе и представляет собой итог слаженной работы всей функциональной системы.

- Здесь происходит оценка результата действия, его сравнение с идеальным образом, созданным на этапе формирования акцептора результата действия (происходит обратная афферентация). В случае, когда агрессивное действие осознанно и целенаправленно применялось субъектом как инструмент для достижения поставленной цели и если эта цель достигнута, потребность индивида удовлетворяется, а действие прекращается. Если же достигнутый результат в чем-то не соответствует намеченной цели, функциональная система как бы начинает новый цикл работы, корректируя, изменяя либо саму цель, либо программу действия.

Таким образом, агрессия, как психофизиологический феномен, представляет собой одно из звеньев в структуре функциональной системы, участвующей в осуществлении определенного вида деятельности. Агрессия есть выполнение программы действия, сформированной на более ранних этапах работы функциональной системы в результате воздействия различных стимулов.

Это определение позволяет выйти на уровень понимания любого агрессивного поведения, будь то физическое насилие или словесное оскорбление, в соотношении его с понятием нормы и патологии. Предлагаем рассматривать агрессивное поведение через призму адаптации. В этом случае агрессия, если она позволяет личности полноценно адаптироваться к меняющимся условиям существования, безусловно, представляет собой вариант нормального поведения. Конечно, большое значение имеет правовая сторона данного вопроса: насколько в условиях общественной жизни допустимо применять насилие или другие виды агрессии, нарушая при этом права и свободу других людей, пусть даже эта агрессия и носит адаптивный характер? С биологической же точки зрения подобное поведение вполне может быть целесообразным и даже необходимым для выживания человека как представителя вида Homo Sapience.

С другой стороны, агрессия может носить дезадаптивный характер. И тогда она способна существенно нарушить социальную и биологическую адаптацию человека. Когда поведение индивида не соответствует или непропорционально воздействуют раздражители, когда человек действует вопреки сформированной программе действий – такое поведение нельзя отнести к варианту нормы. Необоснованная, немотивированная агрессия, таким образом, представляет собой патологическое проявление, которое нуждается в коррекции и терапии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анохин П.К. Очерки по физиологии функциональных систем / П.К. Анохин. – М.: Медицина, 1975. – 448 с.

2. Анохин П.К. Теория функциональной системы / П.К. Анохин // Успехи физиологических наук. – 1970. – Т. 1. – № 1. – С. 19-54.
3. Анохин П.К. Функциональная система, как методологический принцип биологического и физиологического исследования / П.К. Анохин // Системная организация физиологических функций. – М., 1968. – С. 5-7.
4. Ениколопов С.Н. Понятие агрессии в современной психологии / С.Н. Ениколопов // Прикладная психология. – 2001. – № 1. – С. 60-72.
5. Маслоу А.Г. Мотивация и личность / А.Г. Маслоу. – СПб.: Евразия, 1999. – 478 с.
6. Петров К.П. Тайны управления человечеством или Тайны глобализации / К.П. Петров. – М.: Академия управления, 2008. – 875 с.
7. Соколова Е.В., Гуляева К.Ю. Предупреждение и коррекция поведенческих расстройств у детей: учеб.-метод. пособие / Е.В. Соколова, К.Ю. Гуляева. – Новосибирск: Изд-во НГИ, 2003. – 211 с.

К ВОПРОСУ О ВОЗМОЖНОСТИ ОПЕРАЦИОНАЛИЗАЦИИ КАТЕГОРИИ ОТЧУЖДЕНИЯ

Жабина А.А.
Таганрогский институт управления и экономики
г. Таганрог

Понятие «отчуждение» не раз оказывалось в центре разнообразных дискуссий – философских, социологических, литературоведческих, психиатрических и психологических. Интерес к данному понятию столь широкого круга дисциплин говорит о его емкости и многозначности. При этом само понятие до сих пор не операционализировано, т.е. отсутствуют четкие поведенческие и личностные критерии, по которым можно судить о наличии у человека данного феномена. Тем временем явление отчуждения все ярче и ярче проявляется в современном обществе. Человек пытается преодолеть неосознанное отчаяние при помощи шаблона развлечений, пассивного потребления звуков и зрелищ, предлагаемых развлекательной индустрией [5]. Ярким примером этого являются возрастающая компьютерная и Интернет-зависимость: не получая удовлетворенности в жизни, индивид пытается обрести её в виртуальной мире.

Цель: рассмотреть понятие «отчуждение» и выделить его отличительные особенности.

Само латинское слово *alienatio* имело, по крайней мере, три значения: в правовой сфере – передачу прав или собственности; в социальной сфере – отделение, отход или изоляцию индивида от других людей, своей страны или богов; в медико-психологической сфере – нарушение умственных функций, психическую болезнь.

В немецкой философской литературе начала XIX в. слово отчуждение стало еще более многозначным [2]. Гегель в «Философии истории»

писал, что то, к чему действительно стремится дух, есть осуществление его представлений, но пока это происходит, дух скрывает эту цель от своей сущности и, предаваясь этому отчуждению от себя самого, становится горд и доволен собой [7].

Знаменательна эволюция этого понятия у К. Маркса. В ранних своих работах он рассматривает отчуждение как феномен духовного производства, отчуждение человеческой сущности в религиозном сознании. В работах 1842-1843 гг. проблема переносится в сферу политики, внимание сосредоточивается на том, как получается, что созданные людьми политические учреждения оказываются более могущественными, чем сами люди. В «Экономическо-философских рукописях 1844 года» Маркс выводит феномен отчуждения и самоотчуждения человека из отношения рабочего к своему труду. Поскольку труд для рабочего – лишь средство к существованию, мотив трудовой деятельности не имеет ничего общего с ее объективным содержанием; ни средства труда, ни продукт труда не принадлежат рабочему, а это значит, что и сам он в процессе труда принадлежит не себе, а другому. Непосредственным следствием того, что человек отчуждается от продукта своего труда, от своей жизнедеятельности, является отчуждение человека от человека. Наконец, в «Немецкой идеологии» и позднейших работах субъективное отношение рабочего к труду связывается с существованием частной собственности и общественного разделения труда.

Для Маркса, как и для Гегеля, понятие «отчуждение» базируется на разнице между сущностью и существованием, на том факте, что человеческое существование удалено (отчуждено) от его сущности, что человек в действительности представляет собой совсем не то, что он есть в потенции, чем он должен стать и чем может стать [7].

Американский социолог М. Симэн выделил шесть социально-психологических модальностей отчуждения: бессилие – чувство своей неспособности контролировать события; бессмысленность – чувство непонятности, непостижимости общественных и личных дел; нормативная дезориентация – необходимость прибегать для достижения своих целей к социально неодобряемым средствам; культурное отстранение – отвержение принятых в обществе или в определенной социальной группе ценностей; самоотстранение – участие в действиях, которые не доставляют удовлетворения и воспринимаются как внешняя необходимость; социальная изоляция – чувство своей отверженности, непринятости окружающими [2].

Первым же из психологов, использовавших понятие «отчуждение», по-видимому, был З. Фрейд [1]. Он связывал феномен отчуждения с патологическим развитием личности, для которой социальная культура

является чем-то чуждым, враждебным ее естественной природе. Самоотчуждение, по З. Фрейду, ведет либо к невротической потере своего собственного я – деперсонализации, либо к утрате чувства реальности окружающего мира – дереализации.

Вслед за З. Фрейдом Э. Фромм [1], включив понятие отчуждения в научный оборот, существенно расширил сферу его применения. Э. Фромм указывает на то, что люди отчуждены от себя, от своих ближних, от природы [6]. Под отчуждением Фромм понимает такой тип жизненного опыта, когда человек становится чужим самому себе. Он как бы «отстраняется», отделяется от себя. Он перестает быть центром собственного мира, хозяином своих поступков; наоборот – эти поступки и их последствия подчиняют его себе, им он повинуется и порой даже превращает их в некий культ [6]. Человек превращается в товар, свои жизненные силы он воспринимает как инвестицию, которая должна приносить ему максимальную прибыль [4; 5]. Свобода от оков доиндивидуалистического общества принесла современному человеку независимость и рациональность его существования, но в то же время изолировала его, пробудила в нем чувство бессилия и тревоги [4].

«Современный человек – манипулятор», – провозглашает Э. Шостром [8]. Индивид как продукт научного и рыночного подхода, относящийся к себе и другим лицам как к объектам, вещам, о которых нужно много знать, чтобы уметь воздействовать на них, контролировать, использовать. Человек здесь больше не человек, а потребитель. Рыночные отношения обезличивают нас, лишают индивидуальности, это вызывает в нас протест, ведь каждый из нас хочет чувствовать себя живым, уникальным и неповторимым. Э. Шостром, соглашаясь с идеей Ф. Перлза, отмечает следующее явление: не доверяя полностью своим силам, человек полагает, что его спасение в опоре на других, однако и другим он полностью не доверяет. Возникает внутренний конфликт человека между его стремлением к независимости и самостоятельности, с одной стороны, и желанием найти опору в своем окружении, – с другой [8]. В целом, можно сказать, что человек-манипулятор, описываемый Э. Шостромом, близок типу отчужденного человека.

И. Ялом рассматривает в своей работе «Экзистенциональная психотерапия» феномен изоляции, который можно непосредственно связать с отчуждением. Он выделяет несколько типов данного явления: межличностная, внутриличностная и экзистенциальная. Межличностная изоляция – это изоляция от других индивидуумов. Внутриличностная изоляция – это процесс, посредством которого человек отделяет друг от друга части самого себя, т.е. человек принимает «нужно» и «следует» за собственные желания, не доверяет собственным суждениям. Экзистенциональная изоляция связана с пропастью между собой и

другими, она также обозначает еще более фундаментальную изоляцию – отделенность между индивидом и миром. Порождаемый экзистенциальный конфликт является конфликтом между сознаваемой абсолютной изоляцией и потребностью в контакте, в защите, в принадлежности к большему целому. Межличностная и внутриличностная изоляция тесно связаны с экзистенциальной изоляцией, их границы полупроницаемы [9].

У Р. Мэя в книге «Открытие бытия» объясняется важность стремления вновь открыть человека как его бытие в его мире тем, что оно направлено непосредственно на одну из самых насущных проблем бытия современного человека: он утратил свой мир, утратил свой опыт общности. Индивид переживает не только отчуждение социального мира от него, но страдает также и от внутреннего, мучительного убеждения в том, что он отдален от самой жизни. Р. Мэй также отмечает, что проблема этой утраты своего мира выражается также не просто в отсутствии межличностных связей или в недостатке общения с близкими людьми. Она уходит корнями за пределы социальных уровней отчуждения от жизни. Это отчуждение выражалось на протяжении нескольких веков в стремлении западного человека обрести власть над природой, а теперь оно проявляется в отчуждении от природы и в неопределенном, невыраженном и наполовину подавляемом чувстве отчаяния от реальных взаимоотношений с жизнью, включая взаимодействие со своим собственным телом [3].

Обобщив рассмотренные подходы, отметим следующие особенности феномена отчуждения, выделяемые разными авторами:

восприятие мира (и себя самого) пассивно, разорвано, в отрыве субъекта от объекта;

противопоставление себя, продуктов своей деятельности другим индивидам, группам, обществу в целом;

манипулирование и эксплуатация, потребительские отношения к себе и другим;

собственные эмоции, мысли, чувства скрываются за ложными;

внутренний конфликт между стремлением к независимости и потребностью в опоре, защите;

конфликт между сознаваемой абсолютной изоляцией и потребностью в контакте, в защите, в принадлежности к большему целому;

переживание одиночества, обособленности, изолированности, неуверенности, тревожности, враждебности;

попытки уйти от состояния отчуждения через конформизм и экстернальность.

Исходя из данных характеристик, можно предположить, что диагностирование высокого уровня тревожности, депрессивности,

неуверенности в себе, конформизма у индивида, неприятие им своих эмоций и чувств может указывать на наличие явления отчуждения.

В целом, рассматривать проблему отчуждения необходимо с разных позиций: человека от самого себя, от других людей, от своего труда, от природы. В любом случае следует говорить о симптомокомплексе личностных качеств «отчуждения» человека, выявив которые, в дальнейшем можно помочь человеку их преодолеть и «вернуть ему самого себя».

ЛИТЕРАТУРА

1. Абраменкова В.В. Проблема отчуждения в психологии / В.В. Абраменкова // Вопросы психологии. – 1990. – № 1. – С. 5-12.
2. Кон И.С. В поисках себя: Личность и её самосознание / И.С. Кон. – М.: Политиздат, 1984. – 335 с.
3. Мэй Р. Открытие Бытия / Р. Мэй. – М.: Ин-т общегуманитарных исследований, 2004. – 224 с.
4. Фромм Э. Бегство от свободы / Э. Фромм. – М.: АСТ, 2009. – 284 с.
5. Фромм Э. Искусство любить / Э. Фромм. – СПб.: Азбука-классика, 2004. – 224 с.
6. Фромм Э. Человек одинок / Э. Фромм // Иностранная литература. – 1966. – № 1. – С. 230-233.
7. Фромм Э. Марксова концепция человека / Э. Фромм // Душа человека. – М.: Республика, 1992. – С. 375-414.
8. Шостром Э. Человек-манипулятор / Э. Шостром. – М.: Апрель-Пресс, 2008. – 192 с.
9. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия / И. Ялом. – М.: Независимая фирма «Класс», 1999. – 576 с.

АКТИВНЫЕ И ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ

Загайнов И.А.
Межрегиональный открытый социальный институт
г. Йошкар-Ола

Проблема идентичности является одной из основных в современной психологической науке. Термин «идентичность» в русском языке употребляется нечасто и преимущественно в значении «тождественность», однако Э. Эриксон [5] подразумевал под идентичностью также цельность и непрерывность личности. С процессуальной стороны она характеризует самоопределение личности в соотнесении себя с определенной социальной группой. С результативной стороны идентичность выступает как та часть Я-концепции личности, которая возникает из принадлежности к социальной группе.

В современном обществе наблюдается ранняя актуализация для подростков социально значимых поведенческих и деятельностных

показателей, поэтому становится чрезвычайно важным изучение процессов становления гендерной идентичности именно в подростковом возрасте [3]. Это имеет большое научное значение, поскольку, согласно теории Э. Эриксона [5], именно в этом возрасте человек приближается к позитивной идентичности или оказывается наедине со своей «спутанной» идентичностью. Не менее значимо изучение факторов, влияющих на структуру и генезис гендерной идентичности подростков.

Общение – это средство самовыражения, способ установления новых контактов. Человек познает себя через взаимодействие с другими, и поэтому подросток общается, прежде всего, со своими сверстниками – именно на них и на групповое взаимодействие в целом он опирается в поисках своей идентичности. В других, как в зеркале, он находит свое отражение, видит, как реагируют на его поведение окружающие. Другие люди служат образцами, которые подросток либо принимает, либо отвергает, конструируя собственную личность[1].

Таким образом, актуальность проблемы исследования связана с необходимостью изучения гендерной идентичности, динамики ее развития в групповой работе с подростками в школе, при использовании активных и интерактивных форм обучения.

Широкое распространение термин «идентичность» получил благодаря работам Э. Эриксона[5], который рассматривал идентичность как «непрерывность самопереживаний индивида». Он обратил внимание, что итогом подросткового возраста становится более или менее оформившееся представление человека о себе как о целостной личности, в чем-то схожей с другими, в чем-то отличной. Идентичность основывается одновременно на ощущениях тождества самому себе, своего существования во времени и пространстве и на осознании того факта, что это признают окружающие.

Многообразие теоретических подходов различных авторов (Э. Эриксон, Д. Марсиа, Г. Брейкуэлл, Э. Гофман, Х. Тэджфел, Дж. Тернер, Б. Шеффер и других) позволяет выделить различные виды идентичности в зависимости от принадлежности к группе: гендерная, профессиональная, религиозная и прочие.

Гендерная идентичность характеризует человека с точки зрения его принадлежности к мужской или женской группе, при этом наиболее значимо, как сам человек себя категоризирует. В отечественной психологии проблемой гендерной идентичности занимались В.С. Агеев, И.С. Кон [1; 2], Н.В. Лукьяненко [3; 4], Т.А. Репина, Я.Л. Коломинский и другие, в зарубежной – Э. Маккоби, С. Бэм, М. Хорнер, Л. Колберг и др. Гендерная идентичность может быть представлена утверждением «Я как женщина» или «Я как мужчина». Основными условиями развития гендерной идентичности являются стереотипы и установки социума,

общество значимых других (для подростков это пример родителей, группа сверстников), литература, СМИ [3].

По мнению Э. Эриксона [5], главная задача подросткового возраста – формирование чувства идентичности и избежание опасности ролевого смешения. Идентичность состоит из многих компонентов, совокупность которых образует целостную личность.

Нами было организовано экспериментальное исследование на базе МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 20 г.Йошкар-Олы», в котором приняли участие учащиеся в возрасте 15–16 лет. В исследовании были применены следующие методики: Twenty Statements Attitude Test, вариант нестандартизированного самоотчета М. Куна и Т. Мак-Партланда, методика С. Бем, методика изучения гендерной и личностной идентичности Л.Б. Шнейдер. При проведении констатирующего эксперимента было установлено, что развитие личностной идентичности большинства подростков находится на уровне диффузной и не имеет явных отличий по гендерному показателю. Однако доля подростков, для которой характерна достигнутая положительная идентичность, также достаточно велика (34 %). В целом полученные результаты свидетельствуют о «размытой» идентичности подростков, о том, что идет активное самопознание и становление личности в данный возрастной период.

Гендерная идентичность большинства подростков находится на диффузном уровне. Образ себя, как представителя определенного пола, еще туманен, половые роли нечетки и неотработанны. У 34 % подростков наблюдается кризис гендерной идентичности.

Считаем, что в нашем обществе, где маскулинность более предпочтительна, мужские занятия кажутся более привлекательными не только для мальчиков, но и для девочек. Ношение мужской одежды не возбраняется для девочек, в отличие от женской для мальчиков, а сильная девочка в подростковой среде востребована, тогда как мальчик, ведущий себя как девочка, отвергаем сверстниками. Логичным было бы ожидать, что гендерная идентичность мальчиков будет более определившейся. Однако данные, полученные в ходе исследования, свидетельствуют об обратном: уровень гендерной идентичности у девочек выше, чем у мальчиков. Средний показатель гендерной идентичности девочек всей выборки 1,5 балла, что соответствует уровню диффузной идентичности. Средний балл гендерной идентичности мальчиков всей выборки 0,9, что характеризуется как кризис идентичности. Подобный результат исследования может являться следствием «женского» воспитания (и в семье, и в школе). Ко всему прочему, следует отметить отрицательную роль СМИ в формировании мужского образа.

Данные, полученные по методике С. Бем, свидетельствуют, что девочки выбирают фемининный половой тип в 40 %, маскулинный же – в 60 %. По выборке мальчиков показатели гендерного типа составляют: маскулинный тип – 78 %, фемининный – 22 %. Полученные данные также могут интепретироваться как непринятие девочками своей гендерной роли, ее эмоциональной составляющей.

Основное количество испытуемых (68 %) находится в стадии неопределенности, диффузности становления идентичности, что является особенностью данного возрастного периода, отражает «спутанность идентичности» (Э. Эриксон). Можно считать, что полученные данные свидетельствуют о том, что подростки находятся в «поиске себя», активном процессе становления личности, формирования самосознания.

На этапе формирующего эксперимента были применены следующие активные и интерактивные методы обучения: анкетный опрос для выяснения актуальности проблемы, изучения осведомленности и интереса подростков по теме занятия, тестирование, ролевые, деловые, развивающие игры, игры-проживания, психодраматические и тренинговые упражнения и техники, творческие задания, работа с символами и образами, дискуссия, мозговой штурм, устное и письменное обсуждение, рефлексивные упражнения, проективные методики, дискуссия и прочие.

Основной целью занятий по развитию гендерной идентичности подростков являлось осознание себя как представителя определенного гендера через идентификацию и практику взаимодействия с представителями своего и противоположного пола. Занятия включали в себя тестирование, индивидуальное и групповое обсуждение полученных результатов, дискуссию, беседы, ролевые игры, игру с элементами психодрамы, творческие задания. Основной целью игр являлось проигрывание мужских и женских ролей, осознание через это гендерных стереотипов, моделирование и построение контакта с противоположным полом. Беседы о психологических различиях и сходствах мужчин и женщин, как правило, велись индивидуально или отдельно с группой девочек и с группой мальчиков и только по просьбам подростков. Например, игра-проживание «Мир мужчин – мир женщин» способствовала через построение собственных миров понять особенности мужского и женского гендера, проиграть мужские и женские поведенческие стереотипы, осознать их особенности, самоопределиться в «своем» мире, простроить взаимоотношения с противоположным полом, уважительно относиться к миру другого. Во время проведения игры велась видеосъемка, просмотр которой состоялся через некоторое время после тренинга. Это позволило подросткам увидеть себя и стереотипы

своего поведения со стороны, найти сходства и различия между представителями своего и «чужого» гендера.

На этапе контрольного исследования было обнаружено, что в экспериментальной группе количество подростков, находящихся в кризисе гендерной идентичности, сократилось: мальчиков на 48 %, девочек – на 5 %. Количество детей с достигнутой положительной идентичностью на конец эксперимента увеличилось: девочек – на 2 %, всего детей – на 1,6 %. Среди мальчиков достигнутой положительной гендерной идентичности выявлено не было. У основной массы подростков уровень идентичности – диффузный.

Для установления статистической значимости полученых результатов нами были использованы Q-критерий Розенбаума, G-критерий знаков (установление общего направления сдвига показателей гендерной идентичности), Т-критерий Вилкоксона (для сопоставления направленности и выраженности изменений). Нами были получены значения, где Тэмп.>Ткритич. ($p \leq 0,01$), т.е. интенсивность сдвигов в сторону повышения уровня гендерной идентичности превышает интенсивность сдвигов в сторону ее уменьшения (зона значимости).

Таким образом, целенаправленная работа с подростками, направленная на формирование гендерной идентичности, способствует повышению уровня гендерной идентичности и переводит ее из кризиса идентичности в диффузную идентичность. В контрольной группе, где подобная работа не проводилась, мы отмечаем спад гендерной идентичности из уровня диффузной в кризис. Однако в экспериментальной группе мы не обнаружили повышения гендерной идентичности до уровня достигнутой. Вероятно, уровень диффузной гендерной идентичности можно считать нормой для подросткового возраста. Активные и интерактивные формы обучения, тренинги, деловые игры, игры-драматизации, дискуссии и прочие являются важнейшим фактором развития личности подростков, формирования их идентичности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кон И.С. Мужчина в меняющемся мире / И.С. Кон. – М.: Время, 2009. – 496 с.
2. Кон И.С. Мальчик – отец мужчины / И.С. Кон. – М.: Время, 2009. – 704 с.
3. Лукьяненко Н.В. Гендерная идентичность и особенности ее проявления в подростковом возрасте / Н.В. Лукьяненко // Актуальные проблемы социогуманитарного знания. Сборник научных трудов кафедры философии МПГУ. Выпуск XXXIV. – М.: Прометей, 2005. – С. 147–151.
4. Лукьяненко Н.В. Структурные особенности развития идентичности в подростковом возрасте / Н.В Лукьяненко // Актуальные проблемы психологического знания. Сборник научных трудов кафедры педагогической психологии МПСИ. – Выпуск 4. – М.: Изд-во МГОУ, 2006. – С. 129–138.

5. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон / пер. с англ.; общ. ред. и предисл. А.В. Толстых. – М.: Прогресс, 1996. – 350 с.

ИГРОВЫЕ УПРАЖНЕНИЯ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Иванова А.Н.
Научный руководитель – ***Блинова М.Л.***
Межрегиональный открытый социальный институт
г. Йошкар-Ола

Изучение проблемы агрессивного поведения человека является одним из самых популярных направлений исследовательской деятельности психологов. Известные отечественные и зарубежные психологи внесли существенный вклад в изучение данной проблемы: Л. Берковиц, А. Бандура, Д. Доллард, З. Фрейд, К. Лоренц, В. Оклендер, А.А. Реан, К. Бютнер, В. Клайн, Э. Фромм, Р. Бэрон, Д. Ричардсон, Х. Хекхаузен, Р. Кратчфилд, Т.Г. Румянцева, С.Н. Ениколопов, Н.Д. Левитов, И.А. Фурманов и другие.

Многолетние наблюдения и исследования ученых показывают: дети, склонные к агрессивности, существенно отличаются от своих миролюбивых сверстников не только внешним поведением, но и психологическими характеристиками. В дошкольном возрасте формируются определенные внутренние предпосылки, способствующие ее проявлению. Агрессивность, сложившаяся в детстве, остается устойчивой чертой и сохраняется на протяжении дальнейшей жизни человека [1,2].

Наиболее эффективным методом коррекции агрессивного поведения дошкольников является игра как ведущий вид деятельности. Через игру ребенок осваивает окружающий мир, систему человеческих отношений, поэтому она является наиболее естественным способом проникновения в мир дошкольника и оказания необходимой ребенку коррекционной помощи. Использование игротерапии для коррекции агрессивного поведения детей среднего и старшего дошкольного возраста, как формирующейся патологической черты характера, проходит главной линией в большинстве научно-практических работ отечественных психологов (М.Н. Заостровцева, Е.К. Лютова, Г.Б. Монина, Н.В. Перешеина, Е.А. Тупичкина, С.И. Семенака, А.А. Романов, Т.П. Смирнова, О.В. Хухлаева и др.). Так, например, И.В. Ковалевой затронута проблема профилактики агрессивного поведения детей раннего

дошкольного возраста посредством оптимизации детско-родительских отношений.

Однако, на наш взгляд, в большей степени нуждаются в помощи дети 4-х лет. Становление дошкольного возраста начинается с кризиса человеческих отношений – кризиса трех лет. Несовершенство детской психики в сочетании с возрастным кризисом делает агрессию характерной особенностью данного возраста, которая в отсутствие психолого-педагогической помощи со стороны взрослых может легко перейти в черту характера. Наиболее привлекательным видом деятельности в младшем дошкольном возрасте является игра, через которую ребенок начинает познавать мир взрослых и мир детей. Используя психотератпевтические свойства игровых упражнений, педагог-психолог имеет уникальную возможность моделирования положительного отношения ребенка к окружающему миру и своевременной коррекции негативного проявления агрессивности.

Таким образом, проблема ранней детской агрессивности является актуальной на современном этапе развития общества и обуславливает выбор направления нашей исследовательской деятельности.

Целью нашего исследования является разработка и апробация программы коррекционной помощи агрессивным детям младшего дошкольного возраста.

Объектом исследования является агрессивное поведение детей младшего возраста.

Предметом исследования являются игровые упражнения, используемые в коррекции агрессивного поведения младших дошкольников.

Гипотеза исследования. Мы предполагаем, что проведение коррекционной работы с учетом возрастных особенностей детей младшего дошкольного возраста будет способствовать снижению уровня их агрессии.

Задачи исследования: изучить теоретическую и практическую литературу по данной проблеме; провести экспериментальное исследование агрессивного поведения детей младшего дошкольного возраста и выявить его особенности; разработать и апробировать программу коррекционной помощи агрессивным детям младшего дошкольного возраста; провести оценку эффективности коррекционной работы с детьми.

В ходе исследования использовались разнообразные методы: изучение и теоретический анализ литературы по проблеме исследования; констатирующий и контрольный эксперименты; коррекционная работа с детьми младшего дошкольного возраста; математическая обработка результатов исследования.

Методики исследования подобраны таким образом, чтобы можно было определить уровень проявления агрессивности дошкольника с точки зрения самого ребенка, педагогов, родителей, и тем самым составить более полную картину частоты и интенсивности агрессии отдельно взятого ребенка: методика «Тест руки» (Э. Вагнер); Опросник для родителей «Ребенок глазами взрослого» (Романов А.А); Анкета для воспитателей «Критерии агрессивности у ребенка» (Лаврентьева Г.П., Титаренко Т.М.).

Исследование было проведено на базе МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида № 49 «Лесная сказка» г. Йошкар-Олы» и состояло из констатирующего, формирующего и контрольного экспериментов. В исследовании принимали участие дети второй младшей группы – 26 человек в возрасте 3-4 лет (12 девочек и 14 мальчиков).

Исследование проводилось в III этапа:

- Установочно-диагностический блок – установить контакт с педагогами, детьми и родителями группы.
- Коррекционный блок – ознакомить детей с элементарными моральными нормами и правилами поведения в коллективе сверстников и во время общения со взрослыми.
- Оценочный блок – измерить динамику развития детей; оценить качество проведенной работы.

Результаты исследования докладывались педагогу-психологу дошкольного учреждения, обсуждались с воспитателями группы.

В настоящее время широко изучена проблема коррекции агрессивного поведения детей среднего и старшего дошкольного возраста. Однако, на наш взгляд, коррекция агрессии в младшем дошкольном возрасте будет более эффективной, так как предотвращает закрепление агрессивных черт личности дошкольника как психохарактерологических.

Практическая значимость исследования заключается в том, что разработанная программа коррекционной помощи агрессивным детям младшего дошкольного возраста, выводы, полученные в ходе эксперимента, могут быть использованы в практике педагогов-психологов, работающих в детских образовательных и коррекционных учреждениях.

Результаты констатирующего эксперимента подтвердили результаты теоретического исследования психолого-педагогической литературы – всем детям младшего дошкольного возраста действительно присущи возрастные проявления агрессивности.

По результатам анкетирования педагогов, опроса родителей и диагностики детей 7 дошкольников 3-4 лет (27%) из 26 детей группы детского сада нуждаются в коррекционной помощи психолога.

Их поведение характеризуется наличием существенных затруднений в регуляции негативного поведения, снижением мотивации к конструктивному общению со сверстниками и взрослыми; высоким уровнем эмоционального напряжения; ограниченностью и фрагментарностью знаний о способах решения конфликтных ситуаций.

С учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей экспериментальной группы разработана программа коррекции агрессивного поведения. Программа имеет четкую структуру, направления, цели и задачи работы, развернутые конспекты коррекционно-развивающих занятий. Основным методом коррекции определены игровые упражнения.

Эффективность формирующего этапа подтверждена результатами контрольного эксперимента на основе наблюдений педагогов и родителей, диагностики агрессии у детей, статистической обработки результатов исследования.

По итогам проведенной работы у детей контрольной группы отмечается снижение уровня агрессии, опасности закрепления ситуационно-личностных реакций агрессии как патохарактерологических факторов, доминирование тенденций к социальному сотрудничеству.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гаврилушкина О.П. Комплект диагностических методик для изучения развития детей младшего дошкольного возраста (3-4 лет) / О.П. Гаврилушкина. – М.: АНО «ПЭБ», 2007. – 40 с.

2. Дыбина О.К. Игра – путь к познанию предметного мира / О.К. Дыбина // Дошкольное воспитание. – 2005. – № 4. – С. 14-18

РАЗВИТИЕ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ – ПРИОРИТЕТНАЯ ЗАДАЧА ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

Кадыкова С.А.
Марийский государственный университет
г. Йошкар-Ола

Россия является полиэтничным государством, где живут, согласно переписи 2010 года, более 180 народов (этнических групп). Каждый этнос имеет свое национальное самосознание, интересы, культуру, язык, идентичность, установки, стереотипы, символы и т.д. Все эти формы проявления этничности являются психологическими феноменами, имеющими важное значение в процессе взаимодействия людей. В связи

с этим проблемы образования и воспитания ребенка в полиэтнической среде актуальны сегодня в России, как и во всем мире в целом.

С начала 80-х годов XX века в полиэтничных странах подчеркиваются выгоды мультикультурализма и разрабатываются концепции поликультурного образования, которые постепенно завоевывают мировое образовательное пространство.

Что же тогда понимается сегодня под полиэтничным обществом и, соответственно, что представляют собой концепции поликультурного образования? Идеологи движения в поддержку поликультурного образования признают ошибочными [1]:

- трактовку полиэтничного общества как «плавильного котла», ибо человек, с одной стороны, в большинстве случаев устойчиво сохраняет приверженность своей базовой культуре, а с другой, может совмещать в себе принадлежность к нескольким культурам;

- понимание полиэтничного общества как состоящего из «мозаики» различных культур и этносов, поскольку развитие любой культуры не может быть рассмотрено в отрыве от процессов межкультурного взаимовлияния;

- рассмотрение проблем поликультурного общества исключительно через оппозицию «большинства – меньшинства» в силу сосуществования многих этнических меньшинств в рамках одного социума и их взаимодействия друг с другом.

Иными словами, трактовка общества как полиэтничного исходит из представления о том, что многие люди в современном мире более не принадлежат жестко к одной этнической группе, а являются членами двух и более общностей, носителями нескольких культур, которые «замыкаются» друг на друга в самых различных комбинациях, находятся в постоянной динамике. Полиэтничное общество есть тем самым общество социального разнообразия, причем разнообразия принципиально изменчивого. Успешная социализация в таком мире должна быть ориентирована на открытие ребенку его сложности и предполагает формирование способности к самостоятельному выбору (вплоть до изменения идентичности), развитие вариативности поведения в разных культурных средах, повышение уровня толерантности к «иным», непохожим. Образовательные институты, реализуя свои социализирующие функции, должны найти некоторое «равновесие» между задачами обретения коллективной идентичности и сохранением свободы личностного выбора [1].

Следует отметить, что в настоящее время нет определенности в понимании сущности поликультурного образования. В работах разных авторов оно трактуется как «многокультурное» (Г.Д. Дмитриев), «мультикультурное» (А.П. Оконешникова, В.Н. Чигирь),

«этнокультурное» (Б.В. Новичков, М.Ю. Мартынова, Т.Н. Грабарник и др.).

Мультикультурное образование (англ. multicultural education), согласно В.Н. Чигирю [2], – это, во-первых, концептуальное идеологическое течение в образовательной практике современного демократического общества; во-вторых, образовательная стратегия, представляющая последовательные образовательные процессы (организация, реализация, результат), цель которых – решение образовательными средствами проблем, возникающих в обществе в ходе эволюции национальных государств и постколониальных миграционных процессов. Разработка учебных программ и организация учебного процесса в рамках стратегии мультикультурного образования ориентированы на преодоление культурного отчуждения учащихся, признание и развитие основополагающих демократических ценностей: прав человека, свободы, демократии, солидарности, плюрализма.

Как мировоззренческая позиция, мультикультурное образование представляет собой новейший образовательный институт идентичности современного человека. Наиболее важными функциями мультикультурного образования являются: 1) создание новой образовательной среды как важного стабилизирующего фактора гражданского общества; 2) снижение межэтнической напряженности; 3) воспитание толерантности в отношениях между представителями различных культур.

Перед мультикультурным образованием, согласно Г.В. Палаткиной [3], стоят следующие задачи:

- изучать психологию расизма, ксенофобии, дискриминации, механизмы создания стереотипов;
- понимать и принимать многокультурные идентичности учащихся;
- изучать национально-культурную атмосферу в классе с целью определения уровня толерантности национально-культурных различий;
- создавать атмосферу толерантности, принятия, уважения и утверждения культурных различий в аудитории;
- строить взаимоотношения между учащимися и их общение на основе уважения, взаимопонимания, вызывая взаимный интерес к национальной культуре друг друга;
- творчески, без применения насилия разрешать конфликты и учить этому учащихся.

В нашей стране традиционно используется приставка «поли-», которая в целом совпадает с приставкой «мульти-», используемой западными авторами для обозначения «много-», поэтому мы придерживаемся мнения большинства российских исследователей

(Бессарабовой И.С., Борисенкова В.П., Новиковой Л.А., Хакимова Э.С. и др.) и будем считать правильным название «поликультурное образование». Что же характерно для поликультурного образования в России? В проекте концепции развития поликультурного образования в Российской Федерации выделяются следующие специфические цели [4]:

1) формирование всесторонне и гармонически развитой личности, способной к творческому саморазвитию и осуществляющей этнокультурное и гражданское самоопределение на основе национальной традиции, ценностей российской и мировой культуры;

2) воспроизводство и развитие национальных культур и родных языков народов России как необходимых инструментов социализации подрастающих поколений и важнейшей основы становления и функционирования российской гражданской нации на ее базовых уровнях – этнокультурном и национально-территориальном;

3) формирование российской гражданской идентичности в условиях социально-политической неоднородности регионов Российской Федерации, поликультурности и полилингвальности многонационального народа России;

4) создание условий для сохранения и развития комплиментарного сотрудничества всех этнокультурных групп в едином экономическом, социальном, политическом и культурном сообществе, именуемом российской гражданской нацией;

5) эффективная подготовка выпускников школы и вуза к жизни в условиях федеративного государства и современной цивилизации, расширение возможностей самореализации, социального роста, повышения качества жизни;

6) развитие образовательного и профессионального потенциала России, воспитание молодежи, подготовленной к ответственной и продуктивной интеллектуальной, организаторской, производственной деятельности в открытом поликультурном и полилингвальном мире.

Основным направлением поликультурного образования в Российской Федерации определяется конструкция российской идентичности, что обусловлено этнополитической историей и этносоциальной структурой России. Гарантией существования демократического государства и гражданского общества в Российской Федерации является становление полиэтнической (в этнокультурном смысле) и многонациональной (в смысле федерализма) по составу, но единой по национальному (гражданскому, государственному) сознанию нации россиян. Поэтому культурно-политическая сверхзадача российского образования – формирование гармоничной гражданской идентичности, соответствующей историческим традициям, современному устройству и перспективам укрепления федеративного государства.

В соответствии с этнополитической моделью российской гражданской нации содержание поликультурного образования можно условно разделить на четыре взаимосвязанные культурные части:

- этнокультурная, или обеспечивающая человеку возможность идентификации в качестве представителя конкретной этноязыковой и этноконфессиональной группы;
- национально-территориальная, или обеспечивающая человеку возможность идентификации в качестве представителя национально-территориального сообщества конкретного субъекта Российской Федерации;
- общероссийская (национальная), или обеспечивающая человеку возможность идентификации в качестве представителя российской гражданской нации;
- мировая, или обеспечивающая человеку включенность в глобальные цивилизационные процессы и возможность идентификации в качестве равноправного члена международного сообщества.

Таким образом, интересы социального и культурного развития, потребности модернизации и цели формирования российской гражданской идентичности предполагают создание содержательно целостной системы поликультурного образования, приобщающей ребенка-носителя родной культуры к культуре общероссийской и мировой.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белинская Е.П., Стефаненко Т.Г. Этническая социализация подростка / Е.П. Белинская, Т.Г. Стефаненко. − М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2000. − 208 с.
2. Большой психологический словарь / под редакцией Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – Режим доступа: http://lib.rus.ec/b/178150/read
3. Палаткина Г.В. Мультикультурное образование: современный подход к воспитанию на народных традициях / Г.В. Палаткина // Педагогика. – 2002. – № 5. – С. 41-47.
4. Проект концепции развития поликультурного образования в Российской Федерации. – Режим доступа: http://mon.gov.ru/work/vosp/dok/6988/

РАЗВИТИЕ ВОЛИ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Козлова С.Ю.
Детский сад № 25 «Жемчужинка»,
г. Йошкар-Ола

В связи с всеобщим возрождением интереса к собственно гуманитарным, специфическим человеческим проблемам психологии в последние годы наблюдается повышенное внимание к воле. Воля определяется в психологии как сознательное регулирование человеком

своего поведения и деятельности, связанное с преодолением внутренних и внешних препятствий. Воля является важным компонентом психики человека, неразрывно связанным с мотивами, познавательными и эмоциональными процессами [3].

Анализируя весь комплекс понятий, связанных с волевым развитием человека, мы должны прийти к выводу, что такое сложное психическое образование только начинает складываться в дошкольном возрасте и в первую очередь появляются волевые действия, хотя они до конца этого периода сосуществуют с действиями непреднамеренными, импульсивными.

В процессе овладения миром, с расширением круга деятельности и общения у ребенка возникают новые потребности, мотивы, интересы, формируется воля. О процессе развития потребностной, мотивационной, волевой сферы ребенка можно судить по все возрастающему вниманию, направленному на окружающие объекты. В 1,5-2 года ребенок овладевает многими действиями по собственной инициативе: он начинает сам одеваться, есть ложкой и т.д. Усложнение общения, появление новых видов деятельности у ребенка – игровой, трудовой, учебной – влекут за собой появление новых потребностей и мотивов, их соподчинение, развитие произвольности поведения, воли [2].

Крайняя ситуативность поведения детей раннего возраста и неустойчивость их желаний не позволяют говорить о наличии волевого поведения у детей до 3 лет. Поэтому исследователи очень редко используют термин «воля» применительно к поведению детей раннего возраста.

В предметно-манипулятивной деятельности в раннем возрасте возникают и формируются психические процессы, а также происходят основные изменения в личности ребенка на данном возрастном этапе развития.

В русле ведущей деятельности формируются новообразования воли, т.е. такие ее особенности, которых не было на предшествующих этапах развития ребенка. Эти новообразования, включаясь в состав качеств воли, возникающих позже, существуют в них в обогащенном виде. Например, формы проявления стремления, т.е. влечение, желание, хотение не исчезают, а имеют место и у взрослого человека, проявляясь по поводу новых потребностей и интересов.

Ведущая деятельность – предметно-манипулятивная – характерна для ребенка от 1 года до 3 лет его жизни. Осуществляя эту деятельность (первоначально в сотрудничестве с взрослыми), ребенок воспроизводит общественно выработанные способы действий с вещами; у него возникают речь, смысловое обозначение вещей, обобщенно-категориальное восприятие предметного мира и наглядно-действенное

мышление. Ребенок усваивает функции предмета, закрепленные за ним в культуре. Внутри предметной деятельности зарождаются новые виды деятельности (рисование, лепка, конструирование) [1].

Действия с предметами оказывают большое влияние на личность. В предметной игре развивается творчество, выдумка, умение использовать предмет в разных функциях. Кольцо становится то шапкой на голове, то сумкой на руке, то окошком, то тазиком для куклы. И всякое «применение» вызывает радость и гордость: «Смотрите, о!», появляется эмоциональная реакция на похвалу и стремление к успеху [6].

Возраст от 1 года до 3 лет – период существенных перемен в жизни ребенка. Психика ребенка развивается как целостное образование. В частности, развитие его самосознания, мотивов поведения, чувств, волевых проявлений приводит к формированию уже в дошкольном возрасте типичных для ребенка и относительно устойчивых форм его поведения – складывается характер ребенка, при этом важной стороной является его нравственное развитие. Оно рассматривается как процесс усвоения заданных обществом образцов поведения, в результате которого эти образцы становятся регуляторами (мотивами) поведения дошкольника [1].

Первые проявления волевых действий обнаруживаются вместе с появлением у ребенка определенной направленности желаний, а отсюда и устойчивости цели действий. Ранний возраст является периодом первоначального фактического складывания личности, периодом развития личностных механизмов поведения, которые связаны с оформлением мотивационной сферы ребенка. До конца раннего возраста малыш остается как бы во власти внешних впечатлений. Его переживания и его поведение целиком зависят от того, что он воспринимает здесь и сейчас. Его легко привлечь к чему-либо, но столь же легко и отвлечь. Если, например, малыш потерял игрушку и горько заплакал, его можно легко утешить, предложив новую. Такая ситуативность 2-3-летних детей объясняется особым строением детской деятельности [5].

Социальная ситуация развития в раннем детстве – это ситуация совместной деятельности ребенка с взрослым на правах сотрудничества; раскрывается в отношениях ребенок – предмет – взрослый. Взрослый является для ребенка не только носителем средств, образцов и способов действия, но и живым олицетворением тех мотивационных уровней, которыми ребенок пока не обладает. На эти уровни он может подняться только вместе с взрослым – через общение, совместную деятельность и общие переживания. Взрослый как бы приобщает ребенка к новому предмету его деятельности и сознанию, причем в процессе такого приобщения он передает ребенку не только средства овладения своим

поведением, но и мотивирует новую деятельность, делает ее аффективно значимой [4].

Итак, предпосылки волевого развития обнаруживаются в первые годы жизни ребенка. Это проявляется в непреднамеренных усилиях малыша, направленных на регулирование своих движений. Затем начинает выделяться система элементарных волевых действий, в которых имеются сознательная цель и специальные усилия, необходимые для преодоления препятствий. Ребенок начинает пытаться все делать сам: одеваться, держать чашку или ложку, разбирать, а затем собирать машинку. Приобретенный опыт дает ему возможность предвидеть некоторые последствия своих действий и сознательно управлять своими движениями, однако в раннем и преддошкольном детстве проявляются лишь зачатки сознательно-волевого поведения. Без непосредственной помощи взрослого ребенок далеко не всегда в состоянии преодолеть трудности даже в простом деле и довести его до конца. Овладевая игрой, всеми другими видами деятельности, соблюдая требования взрослого, касающиеся правил поведения, выполняя различные поручения, малыш постепенно приобретает начала ответственности, дисциплинированности, настойчивости, выдержки [5].

Таким образом, предметная деятельность – ведущая в раннем возрасте ребенка, она оказывает большое влияние на воспитание первых волевых черт характера в процессе овладения целенаправленными действиями с предметами, взрослый, организовывая деятельность детей, учит умению не отвлекаться от поставленной задачи, доводить ее до завершения, стремиться к получению положительного результата. Взрослым надо позаботиться о создании почвы для стимула усилий ребенка. Здесь важное место должна занимать не только положительная оценка действий ребенка, но и обращение уже в раннем возрасте к его внутреннему убеждению.

Человеческая психика – гармоничное сочетание, переплетение множества качеств, свойств, процессов, перетекание и превращение одного в другое. На практике мы можем только усилить акцент на воспитании, развитии того или иного выбранного нами в данный момент качества, а влияние распространится на всю психику в целом, потому что она нерасчленима, целостна.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л.С. Детская психология / Л.С. Выготский. – М., 1984. – 245 с.
2. Выготский Л.С. Проблемы развития психики. Собр. соч. Т. 6 / Л.С. Выготский. – М., 1983. – 567 с.
3. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции / В.А. Иванников. – М., 2008. – 306 с.
4. Котырло В.К. Развитие волевого поведения у дошкольников / В.К. Котырло. – Киев,

2007. – 168 с.
5. Палагина Н.Н. Психология развития и возрастная психология / Н.Н. Палагина. – М., 2005. – 387 с.
6. Эльконин Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – М., 2006. – 157 с.

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОКОРРЕКЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У МЕДИЦИНСКИХ СЕСТЕР

Коробейникова Е.М.
Научный руководитель – ***Шишкина О.В.***
Межрегиональный открытый социальный институт
г. Йошкар-Ола

Вопросы, касающиеся профессионального выгорания, широко исследуются в современной психологии. Это связано, прежде всего, с тем, что профессиональное выгорание является фактором, снижающим эффективность труда всех категорий работников и приводящим к развитию у работников психосоматических заболеваний. В условиях рыночной экономики профессиональная деятельность многих людей насыщена множеством экономических, организационных и социально-психологических стрессов. Падает рейтинг ряда социально значимых профессий – медицинских работников, учителей, ученых. Как следствие, растет психическое, эмоциональное напряжение, которое связано со стрессом на рабочем месте. Такой стресс становится источником для развития профессионального выгорания [3, с.18-19].

В научной литературе, посвященной синдрому выгорания, указывается на значительное расширение сфер деятельности, подверженных такой опасности. К ним относятся: учителя, психологи, педагоги, воспитатели, медицинские сестры, врачи, социальные работники, сотрудники правоохранительных органов и представители других профессий [7]. К профессиональным факторам риска выгорания относятся: когнитивно-сложные коммуникации; эмоционально-насыщенное деловое общение; высокие требования к постоянному саморазвитию и повышению профессиональной компетентности; высокая ответственность за дело и за других людей; высокая динамичность и большое количество служебных контактов; необходимость быстрой адаптации к новым людям и быстро меняющимся профессиональным ситуациям; высокие требования к самоконтролю и интерперсональной чувствительности [5].

Интерес к исследованию синдрома выгорания вырос после того, как американские ученые Маслач и Джексон систематизировали описательные характеристики данного синдрома и разработали опросник

для его количественной оценки (Maslach, Jackson, 1986) [2]. По мнению этих авторов, синдром выгорания проявляется в виде трех групп симптомов: 1) Эмоциональное истощение – переживание опустошенности и бессилия; 2) Деперсонализация – дегуманизация отношений с другими людьми (проявление черствости, бессердечности, ригидности, цинизма или грубости); 3) Редукция личных достижений – занижение собственных достижений, потеря смысла и желания вкладывать личные усилия на рабочем месте.

Все это говорит об актуальности выбранной темы и обусловливает наш интерес к ней, формируя цель работы – изучить проблему профессионального выгорания медицинских сестер в теоретическом и практическом аспектах. Объектом нашего исследования является профессиональное выгорание медицинских сестер, а предметом исследования – психологические возможности коррекции и профилактики профессионального выгорания медицинских сестер. Мы предполагаем, что возможна профилактика и коррекция профессионального выгорания у медицинских сестер при помощи проведения с ними тренинговой работы.

Экспериментальной базой исследования является Республиканская клиническая больница г. Йошкар-Олы. В сентябре-ноябре 2011 года мы провели эмпирическое исследование профессионального выгорания медицинских сестер. В исследовании приняли участие 10 человек – медсестры хирургического отделения. Все испытуемые – женщины. Возраст испытуемых – от 27 до 42 лет. Для проведения диагностики мы использовали следующие методики: 1) Методика диагностики уровня эмоционального выгорания В.В. Бойко [1]; 2) Методика измерения ригидности [8]. Практическая значимость работы заключается в том, что ее результаты могут быть использованы в работе медицинских учреждений.

Ригидность как один из показателей деперсонализации мы взяли за основу, так как остальные показатели возможно выявить только при наблюдении, а организовать наблюдение за всеми медсестрами было невозможно. Различают следующие виды ригидности: когнитивная ригидность – обнаруживается в трудностях перестройки восприятия и представлений в изменившейся ситуации; аффективная ригидность – выражается в косности аффективных, эмоциональных откликов на изменяющиеся объекты эмоций; мотивационная ригидность – проявляется в тугоподвижной перестройке системы мотивов в обстоятельствах, требующих гибкости и изменения характера поведения.

Наше исследование было организовано в форме внутригруппового формирующего эксперимента. Данный эксперимент состоял из трех этапов. На первом этапе мы провели психодиагностическое исследование

показателей профессионального выгорания медицинских сестер при помощи тестирования. На втором этапе был организован психокоррекционный тренинг [4]. На третьем этапе эксперимента выполнено повторное тестирование, и мы сопоставили его результаты с результатами контрольного этапа. В итоге мы получили пять количественных показателей: 1. Ригидность. 2. Напряжение. 3. Резистенция. 4. Истощение. 5. Уровень эмоционального выгорания. Итак, измерение по данным показателям после тренинга показало, что произошли некоторые изменения. Это отражено в таблице 1.

Таблица 1 – Изменения в уровне ригидности, напряжения, резистентности, истощения и эмоционального выгорания у медсестер

Уровни ригидности	**1 этап**	**3 этап**
Мобильный	1	0
Черты ригидности	7	10
Ригидный	2	0
Уровень напряжения		
Не сложившийся	3	10
Формируется	5	0
Сформирован	2	0
Резистентность		
Не сложившийся	0	1
формируется	7	8
сформирован	3	1
Истощение		
Не сложившийся	1	5
формируется	4	4
сформирован	5	1
Эмоциональное выгорание		
Не сложившийся	3	7
формируется	5	3
сформирован	2	0

Эти данные свидетельствуют о том, что после проведенного тренинга значения ригидности сместились в пользу средних. Это, на наш взгляд, является оптимальным, поскольку свидетельствует о возможности изменения медсестрами своего поведения в зависимости от ситуации: в каких-то случаях необходима мобильность, а в других – ригидность.

Исследование эмоционального выгорания в итоговой серии измерений показывает, что на втором этапе исследования произошли значительные изменения. В частности, напряжение на данном этапе фиксировалось как несформировавшийся симптом у 100 % испытуемых. Также мы заметили изменения в уровне резистентности: по данному показателю произошло смещение результатов в сторону средних характеристик. Кроме того, как можно увидеть из таблицы, после тренинга заметно снизилось количество испытуемых, у которых сформировался такой симптом эмоционального выгорания, как истощение.

Исходя из проведенного сопоставления средних арифметических значений, мы можем сказать, что после проведения психологического тренинга, направленного на коррекцию профессионального выгорания медицинских сестер, произошли изменения практически по всем изученным показателям. При этом изменения в уровне ригидности невелики, в то время как наиболее заметные изменения проявляются по показателям напряжения и эмоционального выгорания в целом. Являются ли данные различия статистически достоверными, мы можем проверить при помощи вычисления t-критерия Стьюдента по формуле [6]: $t = (Xср.-Yср.) / \sqrt{M^2x + M^2y}$

Мы сравнили по t-критерию Стьюдента все показатели сферы эмоционального выгорания медицинских работников, полученные в двух сериях измерений.

Таблица 2 – Результаты статистического сравнения

	ригидность	напряжение	резистенция	истощение	выгорание
t	0,6	5,6	2,35	3,22	5,4

Среди всех эмпирических значений t-критерия Стьюдента значимые различия были обнаружены нами только по показателям эмоционального выгорания и напряжения. Различия по показателю ригидности незначимы.

Мы можем объяснить данную ситуацию, прежде всего, тем, что ригидность является личностной чертой, в то время как остальные факторы – показателями эмоциональной сферы. Известно, что черты личности являются статичными образованиями и для того, чтобы произошли более заметные изменения, нам необходима более длительная психологическая работа. В то же время, эмоциональная сфера человека

весьма динамична и изменения в ней не всегда требуют работы с глубинными слоями психики.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что проведенный нами тренинг, направленный на коррекцию профессионального выгорания, оказался эффективным для коррекции эмоционального выгорания как в целом, так и отдельных его симптомов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бойко В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении / В.В. Бойко. – СПб.: Питер, 1999. – 162 с.
2. Водопьянова Н.Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. – СПб.: Питер, 2009. – 336 с.
3. Воронкова И.В. Эмоциональное выгорание сотрудников в различных организационных культурах / И.В. Воронкова // В.М. Бехтерев и современная психология. – Казань: КГУ, 2010. – С. 18-24.
4. Истратова О.Н. Справочник по практической психокоррекции / О.Н. Истратова. – Ростов н/Д, 2010. – 305 с.
5. Орел В.Е Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования и перспективы / С.Л Орел // Психологический журнал. – 2001. – № 1. – С. 54-63.
6. Корниенко А.Ф. Теория и практика психологического исследования / А.Ф. Корниенко. – Казань, 2000. – 258 с.
7. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика / Д.Я. Райгородский. – Самара: Бахрах, 1998. – 672 с.
8. Ронгинская Т.И. Синдром выгорания в социальных профессиях / Т.И. Ронгинская // Психологический журнал. – 2002. – № 3. – С. 85-95.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ – НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ПОЛНОЦЕННОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА

Королева Т.А.
Центр развития ребенка –
детский сад №10 «Звездочка»
г. Йошкар-Ола

Современные дошкольники порой загружены не меньше взрослых. Посещая детский сад, различные кружки и спортивные секции, они получают большое количество информации, устают физически и эмоционально. Ведь всюду нужно успеть! Такие нагрузки отрицательно сказываются на психологическом здоровье детей.

Несомненно, если говорить о здоровье детей, нужно иметь в виду и психологическое, и психическое здоровье ребенка. В энциклопедическом словаре медицинских терминов понятия «психическое здоровье» нет, есть просто слово «здоровье», и им обозначается состояние полного душевного, физического и социального благополучия, а не только

отсутствие болезней или физических дефектов. Отличие психологического здоровья от психического главным образом заключается в том, что психическое здоровье имеет отношение к отдельным психическим процессам и механизмам, а психологическое относится к личности в целом и позволяет выделить собственно психологический аспект проблемы психического здоровья в отличие от медицинского аспекта.

Термин «психологическое здоровье» был введен в научный лексикон автором Дубровиной, которая считает, что психологическое здоровье является необходимым условием полноценного функционирования и развития человека в процессе его жизнедеятельности. Неоспорима и связь психологического здоровья с физическим. Психологическое здоровье является необходимым условием полноценного развития ребенка.

Если составить обобщенный портрет психологически здорового человека, то мы увидим спонтанного, творческого, жизнерадостного, веселого, открытого, познающего себя и окружающий мир человека не только разумом, но и чувствами, интуицией. Он полностью принимает самого себя и при этом признает ценность и уникальность окружающих его людей. Он находится в постоянном развитии и способствует развитию других людей. Такой человек берет ответственность за свою жизнь, прежде всего, на себя и извлекает уроки из неблагоприятных ситуаций. Его жизнь наполнена смыслом. Это человек, находящийся в гармонии с самим собой и окружающим его миром.

Таким образом, можно сказать, что ключевым словом для описания психологического здоровья является слово «гармония». Это гармония между различными аспектами: эмоциональными и интеллектуальными, телесными и психическими.

Условно состояние психологического здоровья ребенка можно разделить на три уровня:

- К высокому уровню – креативному – можно отнести детей с устойчивой адаптацией к среде, наличием резерва сил для преодоления стрессовых ситуаций и активным творческим отношением к действительности. Такие дети не требуют психологической помощи.
- К среднему уровню – адаптивному – отнесем детей в целом адаптированных к социуму, однако имеющих некоторую повышенную тревожность.
- К низкому уровню – дезадаптивному – отнесем детей, чей стиль поведения характеризуется, прежде всего, стремлением приспособиться к внешним обстоятельствам в ущерб своим желаниям или возможностям, или, наоборот, используя активную наступательную позицию, подчинить

окружение своим потребностям. Дети, отнесенные к данному уровню психологического здоровья, требуют индивидуальной психологической помощи.

Для эффективного оказания психологической помощи необходимо определить факторы риска.

Их можно разделить на две основные группы: средовые (все, что окружает ребенка) и субъективные (его индивидуальные личностные особенности).

К средовым факторам можно отнести неблагоприятные семейные условия и неблагоприятные условия, связанные с детским учреждением. В детском учреждении психотравмирующей может стать ситуация первой встречи с воспитателем, которая во многом определит последующее взаимодействие ребенка со взрослыми. Для примера: проведенные исследования показали, что педагог обычно не замечает 50 % направленных к нему обращений детей. С одной стороны, это может привести к росту самостоятельности ребенка, снижению его эгоцентризма. С другой, к фрустрации потребности безопасности, развитию тревожности, психосоматизации ребенка. Кроме того, в детском саду ребенок получает возможность появления конфликтных отношений со сверстниками, что нарушает эмоциональный комфорт, тормозит формирование его личности.

К внутриличностным (субъективным) факторам относятся характер, темперамент, самооценка. Учет индивидуальных особенностей ребенка при построении работы, особенно оздоровительной, создаст благоприятную почву для эффективного созидания психологического комфорта и формирования психологического здоровья каждого конкретного ребенка.

В целом можно сделать вывод, что психологическое здоровье формируется при взаимодействии внутренних и внешних факторов. Основным условием нормального психосоциального развития (помимо здоровой нервной системы) признается спокойная и доброжелательная обстановка, создаваемая благодаря постоянному присутствию родителей или воспитателей, которые внимательно относятся к эмоциональным потребностям ребенка, беседуют и играют с ним, поддерживают дисциплину, осуществляют необходимое наблюдение за ребенком. С целью сохранности психологического здоровья ребенка специалистами нашего детского сада осуществляется психологическая поддержка детей.

Психологическая поддержка детей, осуществляемая в «Центре развития ребенка д/с № 10 «Звездочка»:

1. Знакомство родителей с особенностями адаптации ребенка к детскому саду. Разработка памяток, папок-передвижек, рекомендаций для родителей, чьи дети проходят адаптацию в нашем детском саду.

Индивидуальные и групповые консультации психолога и учителя-логопеда. Анкетирование родителей. Проведение совместного с родителями праздника-развлечения «Знакомство с детским садом». Индивидуальные и групповые консультации для воспитателей младших групп.

2. Диагностика тревожных, агрессивных и гиперактивных детей. Проведение индивидуальных и групповых занятий профилактической и коррекционной направленности. Индивидуальные консультации для родителей. Консультации для родителей по созданию благоприятного психологического климата в семье, по профилактике детских неврозов.

3. Консультации, тренинги, семинары для воспитателей по взаимодействию с тревожными, агрессивными, гиперактивными детьми, по профилактике формирования психологического неблагополучия в развитии ребенка, по созданию благоприятного психологического климата в группе.

4. Профессия педагога относится к разряду стрессогенных, требующих от него больших резервов самообладания и навыков саморегуляции. Недостаточный уровень психологической культуры и навыков саморегуляции делают педагога в стрессовых ситуациях и палачом, и жертвой одновременно.

Ни для кого не секрет, что более 65 % педагогов школ и детских садов страдают различными хроническими заболеваниями; 46-48 % педагогов после 20 лет работы в образовании нуждаются в наблюдении и лечении у психиатра. Что и как можно изменить в жизнедеятельности отдельно взятого детского сада для создания здоровьесберегающих условий в его стенах?

Для этих целей разработан и воплощается в жизнь проект по созданию благоприятного психологического климата в коллективе.

5. Для формирования эмоциональной стабильности ребенка важно научить его управлять своим телом. В процессе развития, воспитания и обучения дети получают огромное количество информации, которую им необходимо усвоить. Активная умственная деятельность и сопутствующие ей эмоциональные переживания создают излишнее возбуждение в нервной системе, которое, накапливаясь, ведет к напряжению мышц тела. Умение расслабляться позволяет устранить беспокойство, возбуждение, скованность, восстанавливает силы, увеличивает запас энергии. С этой целью педагогом-психологом проводятся занятия по обучению детей техникам мышечного расслабления, релаксации и овладению дыхательными техниками.

6. Групповые занятия по развитию эмоциональных процессов помимо изучения самих эмоций несут в себе и другие важные характеристики психологического здоровья ребёнка: развитие

эмоциональной сферы, сплочение коллектива, развитие нравственности, ответственности, сопереживания другим людям, боле тонкое чувствование внутреннего мира других людей, развитие творчества, внимания, самоконтроля и многое другое.

7. Пропаганда здорового образа жизни среди родителей воспитанников посредством создания совместных проектов на тему «Вместе с папой, вместе с мамой».

8. Выпускается газета для каждой возрастной группы детского сада. В этом году тематика выпусков «Игра, как средство развития ребенка».

9. В рамках работы по профилактике детских конфликтов был проведен семинар для педагогов детского сада. Воспитатели ознакомились не только с теоретическими знаниями о детских конфликтах, но и обучились проведению игр и упражнений, способствующих развитию умения сотрудничества, умению адекватно эмоционально реагировать в различных ситуациях. Успешно используется в группах для этих целей игра «Коврик мира».

Дошкольный возраст невропатологи называют колыбелью невроза, периодом упрямства, негативизма, ибо ребенок бурно протестует против многочисленных барьеров, которые ставят взрослые на пути его активной познавательной и мышечной деятельности. Именно поэтому для дошкольного воспитания очень актуальна тема сохранения психического здоровья ребенка. Через нас, взрослых, ребенок постигает мир, от нас зависит, насколько легко войдет ребенок в этот сложный взрослый мир. От нас зависит его будущее здоровье, а значит, в целом, и здоровье нации.

РАЗВИТИЕ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР

Коряковцева Е.В.
Научный руководитель – ***Блинова М.Л.***
Межрегиональный открытый социальный институт
г. Йошкар-Ола

Современные дошкольные образовательные учреждения уделяют большое внимание подготовке детей к легкой адаптации и обучению в школе. Одним из важных условий успешного обучения ребенка в школе является высокий уровень произвольности психических познавательных процессов, таких как восприятие, внимание, воображение, мышление, память, речь [1, с.7]. Особое место занимает внимание, так как без него

невозможна активация других процессов. Являясь сложным познавательным процессом, оно напрямую влияет на успешность учебной деятельности.

В настоящее время – время активного развития компьютерных технологий, расширения человеческих контактов, увеличения источников получения разнообразной информации – проблема развития внимания детей является особенно актуальной [2, с. 18]. Ребенку важно уметь сконцентрировать свое внимание, не отвлекаться на посторонние раздражители, выполнять инструкции, достигать желаемого результата.

Учитывая возрастные особенности, мы понимаем, что добиться высокого результата в развитии внимания дошкольников возможно лишь при условии, что заниматься им будет интересно [3, с.150]. На помощь в этом случае приходит дидактическая игра. Именно дидактические игры требуют усидчивости ребенка и наряду с получением новых знаний способствуют развитию основных качеств внимания: концентрации, объема, переключения, распределения, устойчивости.

Фундаментальные вопросы по проблеме внимания и его развития рассмотрены в трудах Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожец, Н.Ф. Добрынина. Д.Н. Узнадзе, Т.Б. Филичева, Е.М. Мастюкова, Г.В. Чиркина, Н.Н. Ланге, П.Я. Гальперина, И.П. Павлова.

Целью исследования является обоснование использования дидактических игр в развитии произвольного внимания у старших дошкольников.

Объект исследования – познавательные процессы детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования – развитие произвольного внимания у детей старшего дошкольного возраста посредством дидактических игр.

Гипотеза исследования: использование дидактических игр способствует развитию основных свойств внимания детей старшего дошкольного возраста.

Задачи исследования:

1. Исследовать и проанализировать психолого-педагогическую, научную литературу по данному вопросу.
2. Изучить дидактические игры, способствующие развитию произвольного внимания дошкольников.
3. Подобрать и апробировать диагностические методики, направленные на выявление уровня развития внимания детей старшего дошкольного возраста.
4. Определить эффективность коррекционных занятий с использованием дидактических игр в развитии внимания детей старших дошкольников.

Для решения поставленных задач использовались следующие методы:

1. Теоретический анализ литературы.
2. Формирующий эксперимент.
3. Психодиагностика.
4. Математико-статистическая обработка результатов исследования.

Методологическую базу исследования составили работы отечественных психологов (Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожец, Н.Ф. Добрынина. Д.Н. Узнадзе, Т.Б. Филичева, Е.М. Мастюкова, Г.В. Чиркина), посвященные изучению внимания.

В качестве методик исследования выступили: методика «Запомни и расставь точки»; методика «Лабиринт»; методика «Найди и вычеркни»; методика «Проставь значки».

Экспериментальной базой исследования выступило МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида № 49 «Лесная сказка». В эксперименте приняли участие дети подготовительной к школе группы (24 ребенка).

Исследование проводилось в три этапа:

- Первый этап направлен на выявление условий уровня развития внимания старших дошкольников, диагностику, анализ результатов (26 сентября – 1 октября 2011 г.).
- Второй этап исследования предусматривал коррекционную работу на основе проведения групповых занятий (октябрь – ноябрь 2011 г.).
- На третьем этапе (21 ноября – 2 декабря 2011 г.) были проведены повторные диагностические исследования, а также осуществлялась систематизация, осмысление, обобщение результатов опытно-экспериментальной деятельности, оформление работы.

Новизна исследования состоит в том, что вопрос развития внимания является актуальным на протяжении долгого времени. Но в трудах педагогов и психологов в основном рассматривается работа, направленная на развитие внимания детей школьного возраста. Новизна исследования определяется специфическим подходом к развитию внимания дошкольников, который заключается в подборе средств и методов, соответствующих возрастным особенностям детей, подключению к данной работе родителей воспитанников. В данной работе мы обосновали, почему именно дидактические игры являются наиболее эффективными в развитии произвольного внимания детей старшего дошкольного возраста, на их основе нами составлен и опробован на практике цикл коррекционно-развивающих занятий.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что представленный материал, информация об особенностях развития внимания детей старшего дошкольного возраста поможет избежать ряда

ошибок при планировании работы с ними. Мы обосновали, почему дидактическая игра является эффективным средством в развитии произвольного внимания старших дошкольников, выделили основные положения, которые необходимо учитывать при организации игры с детьми.

Практическая значимость исследования заключается в том, что разработанная методика может быть широко использована в практике специалистов дошкольных образовательных учреждений, детских психологов, работающих в Центрах развития и коррекции детей. Результаты проведенных занятий дают основания рекомендовать картотеку дидактических игр по развитию отдельных свойств произвольного внимания у старших дошкольников сотрудникам ДОУ и родителям. Подобранный и апробированный психодиагностический инструментарий можно использовать в целях диагностики внимания детей старшего дошкольного возраста.

В ходе проведенного исследования, состоящего из констатирующего и формирующего экспериментов, мы попытались определить степень влияния занятий с детьми подготовительной к школе группы на развитие их внимания. Изучив вопрос внимания, в общем, и внимание дошкольников в частности, мы определились с выбором средств достижения цели, диагностическими методиками.

В экспериментальной группе у 92 % участников увеличился уровень объема внимания, у 83 % увеличился уровень устойчивости внимания. На 25 % стало больше детей с высоким уровнем концентрации внимания.

По данным математической обработки результатов формирующего эксперимента можно сделать следующие выводы:

- экспериментальная группа превосходит по позитивному изменению (объема, устойчивости, концентрации, распределения и переключения внимания) контрольную группу;

- сравнительный анализ результатов контрольной и экспериментальной групп в начале и в конце эксперимента для зависимых выборок по методике Стьюдента позволил сделать вывод, что различия в результатах экспериментальной группы не случайны, а вызваны организацией психокоррекционной работы с детьми.

Таким образом, гипотеза нашего исследования о том, что использование дидактических игр способствует развитию основных свойств внимания детей старшего дошкольного возраста, нашла свое подтверждение в результатах исследования.

Данная программа может успешно применяться как в практике дошкольных психологов и специалистов дошкольных образовательных учреждений, так и в семьях дошкольников.

ЛИТЕРАТУРА
1. Ананьев Б.Г. Воспитание внимания у школьников / Б.Г. Ананьев. – М.: Бук-мастер, 2003. – 135с.
2. Степанов С. Внимание / С. Степанов // Школьный психолог. – 2002. – № 18. – 25 с.
3. Волков Б.С. Детская психология в вопросах и ответах / Б.С. Волков, Н.В. Волкова. – М., 2002. – 240 с.

МОРАЛЬНО-НРАВСТВЕННЫЕ КАЧЕСТВА МОЛОДЕЖИ

Коченко О.Л., Михайлова С.Н.
Алтайский государственный университет
г. Барнаул

Изучение морально-нравственных качеств подрастающего поколения представляет особо важную проблему. Очень много говорят о нравственности, однако очень мало работ, посвященных этой проблеме, хотя именно нравственность способствует развитию и процветанию общества.

Морально-нравственные качества определяют поведение человека в семье, обществе, мире и выступают основой диалога, общения и взаимодействия как между людьми, так и между социальными общностями [1, с. 56]. В настоящее время общество переживает морально-нравственный кризис, наблюдается процесс снижения нравственности не только подрастающего поколения, но и взрослого населения. Сейчас, когда нравственно-духовный потенциал истощен, необходимы шаги, которые бы смогли стабилизировать духовно-нравственное состояние общества. Поэтому целью нашей работы являлось изучение уровня значимых нравственных ценностей молодежи. Для достижения поставленной цели использовались такие методики, как «Друг-советчик 2» С.А. Черняевой [2, с. 58], «Изучение ценностей личности» Ш.Шварца [3, с. 38]. В исследовании принимали участие 60 человек. Это молодежь в возрасте 18-25 лет. Среди испытуемых было 30 верующих и 30 неверующих.

В результате исследования определились 3 типа уровня нравственности, это люди с:

- Позитивным моральным выбором
- Негативным моральным выбором
- Промежуточным, уклончивым выбором

У верующей молодежи позитивно-моральный выбор проявился во всех ситуациях. Если посмотреть по отдельным ситуациям, например, связанным с семейными отношениями, наибольшее отличие морально-позитивного выбора касается верности супругов, неверующие не считают нужным хранить верность и склонны к разводу. Для верующей молодежи

значимым является уважать родителей, помогать в старости и немощи, а у неверующих уклончивые, неопределенные ответы в этой ситуации. Верующие считают аморальной эротику, у неверующих противоположное мнение. Принципиально разный подход проявляется в ситуации «взятие чужого» и чувства совести за поступок: у верующих это неприемлемо, у неверующих легкомысленное отношение к этой ситуации.

При исследовании ценностей, как руководящих принципов жизни, у верующей молодежи ведущими ценностями являются: духовная жизнь, скромность, уважение родителей и благочестивость, а у неверующих ведущей ценностью является успешность. Это связано с тем, что у верующих людей самым главным в жизни являются духовные ценности. Эти данные еще раз говорят о важности морально-нравственного воспитания молодежи.

Можно ли вообще сомневаться в том, что внешняя сила народа питается из источника той духовной силы, которую образуют личности и ее составляющие. Личность задавливается еще в самом зачатке ее развития, в школе, дающей ей неподходящую пищу вместе с тяжелым нравственным гнетом окружающей среды [4]. Духовность каждой личности обеспечивает развитие новой духовной жизни народа. Поэтому духовное и морально-нравственное воспитание оздоравливает всё общество.

ЛИТЕРАТУРА

1. Братусь Е.С. Психология. Нравственность. Культура / Е.С. Братусь. – М., 1994.
2. Черняева С.А. Развитие личности и психологическая помощь в свете христианского мировоззрения / С.А. Черняева. – СПб., 2007.
3. Карандашев В.Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности / В.Н. Карандашев. – СПб., 2004.
4. www.yuriev.spb.ru

ДЕТСКАЯ АГРЕССИВНОСТЬ И ЖЕСТОКОСТЬ. КАК ЕЕ ОСТАНОВИТЬ?

Кочергина Н.А.
Гимназия № 4 им. А.С. Пушкина
г. Йошкар-Ола

Кажется, чувство доброты сегодня покинуло школьные стены, на смену ему пришли законы джунглей. Печальные случаи унижений и побоев случались, конечно, и раньше. Но сегодня школьные психологи, детские психотерапевты и учителя говорят о том, что насмешки, ругань и

хамство становятся нормой не только в общении учеников, но и детей со взрослыми. Что же на самом деле происходит в школах сегодня?

Опрос учащихся начальной школы и среднего звена показал: 45 % детей говорят о том, что их (хотя бы однажды) высмеивали перед классом, 20 % знают, что значит быть униженным одноклассниками или учителем, 5 % подвергались избиениям в школе.

Психологи утверждают, что обзывают, толкают, унижают, портят личные вещи, как правило, тех детей, которые чем-то отличаются от других, от принятых в детской группе стандартов. Крайне грубо и очень жестоко ведут себя даже маленькие дети. Многие родители, которые обращаются за консультацией к школьным психологам, утверждают, что регулярно наблюдают жестокое поведение сверстников своих детей, некоторые из них признаются, что наблюдали и за своим ребенком агрессивное поведение. Но есть и такие родители, которые не сталкивались с детской жестокостью. Как это могло произойти [1]? Слишком многие дети сегодня чувствуют себя абсолютно беззащитными, они живут в нестабильное время и в нестабильной семье (развод родителей, страх взрослого остаться без работы, финансовые трудности в семье, алкоголизм, ссоры). Опрос учащихся начальной и средней ступени гимназии показал, что:

- 45 % детей говорят о том, что их (хотя бы однажды) высмеивали перед классом;
- 20 % знают, что значит быть униженным одноклассниками или учителем;
- 5 % подвергались избиениям в школе.

Школа же, точнее, непрерывные изменения в системе ее требований делают детей еще более неуверенными. И они защищаются от всех и всего сразу. Защищаются так, как умеют.

Как же положить конец взаимной агрессии?

Главное условие – неравнодушие, не делать вид, что нет никакого насилия, не обращать на него внимания. Самоустранение взрослых, замалчивание того, что произошло, всегда лишь осложняет положение детей. Но реагировать необходимо в зависимости от ситуации, выясняя ее причины и тщательно подбирая способы воздействия, – универсальных рецептов не существует [2]. Психологами нашей гимназии был разработан ряд рекомендаций, которые помогут предотвратить детскую жестокость и агрессию.

Создание атмосферы безопасности – одна из главных рекомендаций для учителя.

Атмосфера в школе – вот что, прежде всего, определяет поведение учеников и действия учителей. Мы чувствуем ее сразу, как только заходим в гимназию, – по тому, как с нами разговаривают, как ведут себя

в школе взрослые и дети. Конечно, дети приносят в школу свои правила общения – из дома, с улицы, но почти всегда побеждает в конечном итоге стиль отношения в школе, ее тон, ее написанные правила. Внимание взрослых, поддержка администрации, объединяющие учеников и учителей школьные дела создают особое пространство школьной жизни, в котором каждый ребенок и взрослый будет чувствовать себя в безопасности.

Опытные учителя с самого начала работы в классе договариваются с детьми о правилах поведения в гимназии и на уроках, и те принимают их – если, конечно, правила продиктованы здравым смыслом и не унижают их достоинства.

Важно также учить детей мирному стилю общения. Разговаривать о самом важном для них. Пояснять, спорить, давать им высказываться и внимательно слушать необходимо для того, чтобы учить их самостоятельно разрешать конфликты и отстаивать свою позицию славами, а не кулаками. Хорошо, когда есть традиция собираться всем классом и обсуждать то, что всех сейчас волнует. При этом учитель говорит с учениками о том, что беспокоит его. Смысл этих встреч в том, чтобы учиться слышать друг друга, находить ясные аргументы и ставить под сомнение позицию другого человека, но не унижать его самого.

Злые шутки, унизительные прозвища, насмешки, которыми дети осыпают друг друга, могут стать причиной враждебности. Поэтому мы рекомендуем учителям пресекать оскорбления и унижения. Некоторые дети, которые приходят к психологу, говорят: «У нас все в классе друг друга обзывают, насмехаются, и если ты сам этого не делаешь в ответ, сразу оказываешься жертвой». Дети знают слабые места друг друга и бьют туда, где больнее. Такое поведение свойственно даже младшим школьникам, таким образом они самоутверждаются в глазах одноклассников. Появление «слабого» в классе сплачивает ровесников, и они становятся еще агрессивнее. Также агрессивность младших школьников чаще всего возникает как реакция на психологическую травму. Немало детей ежедневно сталкивается с физическим и эмоциональным насилием, страдают от побоев дома. Им неоткуда ждать помощи. Проявляемое ими насилие – это крик о помощи. Среди «обозленных» учеников есть и те, кому трудно наладить отношения с окружающими. Они чувствуют себя изгоями, жертвами, аутсайдерами. Их повышенная агрессивность – всего лишь отчаянная попытка добиться признания. Она объясняется не влиянием группы, а нерешенными психологическими проблемами. Что же делать в такой ситуации учителям и родителям? Конечно, вмешиваться, не оставаться равнодушными. Школьная атмосфера культивируется и контролируется именно взрослым. На взрослом лежит обязанность защитить ребенка, и

дети ждут этого. Тем более что насилие всегда затрагивает не только непосредственных участников и жертв, но и его свидетелей. Учителям важно следить за тем, чтобы вольно или невольно самим не спровоцировать насилие. Иногда бывает достаточно брошенной вскользь реплики: «Скажите спасибо Иванову, из-за которого весь класс остался без перемены», чтобы началась травля. Еще одним опасным оружием взрослого является ирония, сарказм. Дети чувствуют, что над ними смеются, но им трудно ответить на вербальную агрессию. Зато юмор, безобидный и беззлобный, напротив, помогает разрядить напряженную обстановку.

Хамство нельзя оставлять безнаказанным. Необходимо реагировать, пусть и не сразу, – иногда нужно время, чтобы остыть. И каждый раз разбираться, чем оно вызвано, что за ним стоит. Когда нарушаются правила школьной жизни, за этим обязательно должно следовать наказание. Важно, чтобы санкции соответствовали поступку. Если у ребенка вырвалось ругательство, отреагировать с юмором. Это моментально восстанавливает дистанцию и снижает накал страстей. Есть категория детей, которые видят слабости учителя, грубят, но делают это изящно, тонко. Высмеивают, как учитель одет, его вкус. А потом делают удивленное лицо: «А что я сказал, я ничего не имел в виду». Обычно это умные дети, которые прекрасно понимают, что они грубят. Но они абсолютно не способны переносить стыд и чувство вины [3].

Задача педагога – увидеть, что скрывает за собой хамство, что на самом деле болит у ребенка, и уметь ответить ему. Взрослые должны не только заявлять о недопустимости насилия, но и обеспечивать соблюдение этого правила.

Учитель должен развивать эмпатию в своем классе.

Учить детей понимать чувства – свои и других людей – одна из задач воспитания. Можно использовать для этого игры, тренинги, на которых дети смогут осознать, что ощущает другой, когда его обижают. Или почувствовать границы допустимого для самого себя и других: я не буду причинять зло тебе и не позволю, чтобы ты причинял мне. Сегодня происходит размывание многих ценностей, поэтому учителям нужно снова и снова объяснять детям поступки других людей и, конечно, показывать собственным примером, что никому не позволено унижать человека. Необходимо воспитывать в детях чувство собственного достоинства. Это долгий процесс, который включает и личный пример учителя, и общение на уроках, и человеческие взаимоотношения после занятий.

Терпеливость, разумность, великодушие – из этих качеств складывается толерантность, признание права для себя и других быть иным. Именно ее отсутствие все чаще становится причиной насилия в

школе. Закон толерантности прост: ставь себя на место другого. Научить ребенка спокойно и терпимо относиться к тому, что другой не такой, как он сам, можно в первую очередь своим примером. Если учитель говорит детям о том, как важна толерантность, но сам при этом приходит в ярость от одного вида неформальной одежды, он лишь преподает урок лицемерия.

Ничто так не объединяет детей, как общее дело. Это может быть групповая работа в классе (выполнение проектов), театральная постановка или совместные походы и поездки. Главное, чтобы каждый ребенок участвовал по-настоящему. И это, прежде всего, зависит от учителя. Когда дети знают, что здесь никто не скажет: «Ты нам не подходишь», что роль, пусть самая маленькая, найдется для каждого, а от их усердия (действительно) зависит общий результат, потребность быть агрессивным уходит сама собой. Дети, которые сотрудничают, больше других склонны к взаимопомощи и в целом более дружелюбны и общительны. Благодаря общему делу между ними возникают новые отношения, они учатся поддерживать друг друга, обмениваться мнениями, отвечать за свою часть работы и вмешиваться в работу одноклассников, если им нужна помощь [4].

Совместно с детьми можно смотреть такие фильмы как, «Чучело», «Шут», «Разрыв», «Юные годы». Это поможет детям наглядно, на примере объяснить, что такое хорошо, а что такое плохо.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бандура А., Уолтерс Р. Подростковая агрессия / А. Бандура, Р. Уолтерс. – М.: Эксмо-Пресс, 2000.
2. Берон Р., Ричардсон Д. Агрессия / Р. Берон, Д. Ричардсон. – СПб., 2000.
3. Кемпбелл Р. Как справляться с гневом ребенка / Р. Кемпбелл. – СПб., 2000.
4. Фурманов И.А. Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция / И.А. Фурманов. – Мн, 1996.

ВЗАИМОСВЯЗЬ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ, ИНТЕРНАЛЬНОГО ЛОКУСА КОНТРОЛЯ, РЕФЛЕКСИВНОСТИ И САМОУПРАВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

Кравец Г.В.
Марийский государственный университет
г. Йошкар-Ола

Одной из важнейших задач повышения эффективности процесса подготовки специалиста становится согласование между его профессиональной и личностной направленностью. При рассогласовании этих ориентаций личность не может достичь истинной зрелости,

цельности и успешности в осуществлении профессиональной деятельности (особенно в социономической сфере).

Традицию рассмотрения личностного роста и профессионального развития как автономных психических процессов преодолевает компетентностный подход в образовании, который позволяет оценивать результаты образования через критерий компетентности обучающихся.

В современной психологии и педагогике наиболее популярно понимание компетентности как проявленные на практике стремление и способность (готовность) личности реализовать свой потенциал (знания, умения, опыт, личностные качества и др.) для успешной творческой (продуктивной) деятельности в профессиональной и социальной сфере, осознавая её социальную значимость и личную ответственность за результаты этой деятельности, необходимость её постоянного совершенствования.

Новый Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (ФГОС-3) нацеливает вузы на «формирование социально-личностных компетенций выпускников, например, компетенций социального взаимодействия, самоорганизации и самоуправления» [2]. Указанные приоритеты современного образования актуализируют задачу исследования взаимосвязи социально-коммуникативной компетентности, личной ответственности, или интернального локуса контроля, и самоуправления личности с целью поиска эффективных путей их формирования.

Социально-коммуникативная компетентность (СКК) является одним из основных компонентов профессиональной компетентности и профессиональной подготовки специалистов в типе профессий «человек – человек». Социально-коммуникативная компетентность, под которой мы понимаем интегративное свойство личности, обеспечивающее её социально-коммуникативную успешность, обеспечивает эффективность профессионального и внепрофессионального общения. А ведь общение, образно говоря, является и основным содержанием, и важнейшим профессиональным инструментом педагога-психолога.

Психолого-педагогическая работа относится к тем редким видам профессиональной деятельности, где личностные качества специалиста имеют решающий вес в успешности и эффективности его работы. Поэтому в процессе профессионального обучения студентов – будущих психологов – происходит не только познание ими основ и тонкостей профессии, но и воспитание и формирование тех личностных качеств, на которые специалист будет опираться в профессиональной деятельности, общении, в работе с людьми, в процессе профессионального и личностного роста.

Важнейшим условием в эпоху динамичности происходящих перемен во всех сферах жизнедеятельности и одним из механизмов формирования любой компетентности выступает самоуправление личности, поскольку является потребностью и способностью личности к самоизменению. Поэтому данное качество личности может выступать как базовая компетентность для успешной социализации человека, включая его профессиональное развитие. С другой стороны, способность к самоуправлению развивается и формируется в процессах социализации и самореализации личности в разных формах ее активности и, прежде всего, в деятельности (учебной, профессиональной, в общении и т.д.), выступает детерминантой развития человека. Категория самоуправления личности определена Н.М. Пейсаховым как целенаправленное изменение, цель которого себе ставит человек, самостоятельно управляющий своими формами активности: общением, поведением, деятельностью и переживаниями [1]. Это предполагает способность личности к самостоятельному выявлению проблем деятельности и их решение при помощи новых способов и подходов.

Для самоуправления должны сложиться определенные предпосылки, создающие готовность к восприятию действия других детерминант. Это определенный уровень психического и личностного развития, складывающийся в условиях общения и деятельности, характеризующийся способностью к социальному мышлению и рефлексии, сформированностью самосознания, Я-концепции, нормативно-ценностной системы и образа мира, интернального локуса контроля и наличием субъектного опыта жизнедеятельности.

Поскольку рефлексия – это свойство психики отражать свои собственные состояния, отношения, переживания, управлять личностными ценностями (включающее не только процессы самопонимания и самопознания, но и понимание и оценку другого), она помогает не только осознать свои поступки, отношения, конструкты, ценности, но при необходимости их перестроить, найти новые для этого основания. Исходя из содержания понятия рефлексии, мы рассматриваем её как важнейший компонент самоуправления и СКК.

Под локусом контроля подразумевается склонность человека приписывать ответственность за все происходящее с ним либо самому себе, либо внешним факторам (другим людям, случайности, судьбе). Соответственно, в первом случае локус контроля (ЛК) является интернальным, во втором – экстернальным. Предполагается, в частности, что индивиды с интернальным ЛК ведут себя целенаправленно и последовательно, тщательно собирают необходимую для успешных действий информацию, упорно преодолевают трудности и склонны

соблюдать социальные нормы, поэтому логично предположить прямую связь интернальности с самоуправлением личности и СКК.

Поэтому с целью выявления предпосылок и условий формирования СКК предметом нашего эмпирического исследования мы определили взаимосвязь СКК, рефлексивности, интернального локуса контроля, самоуправления личности у студентов-психологов. В данном исследовании приняли участие 468 студентов факультета педагогики и психологии.

Так как интегральной методики, позволяющей определить наличие и уровень СКК, современной наукой не создано, то изучение данного феномена проводилось при помощи методик, дающих возможность выявить уровень развития основных социально-коммуникативных умений (умение быть хорошим собеседником и умение слушать), проявления определенного типа поведения в общении, коммуникативных и организаторских склонностей, уровень самоконтроля в общении: КОС-1 (выявление и оценка коммуникативных и организаторских способностей) В.В. Синявского и В.А. Федорошина; «Коммуникативные умения» (Л. Михельсон, перевод и обработка Ю.З. Гильбуха)»; «Выявление умения слушать» (А.А. Андреев); «Тест на оценку самоконтроля в общении» (М. Снайдер); методика для оценки компетентности социально-коммуникативной (КСК) (А.Н. Сухов, А.А. Деркач).

В качестве индивидуально-личностных качеств, теоретически должных участвовать в формировании СКК, рассматривались рефлексивность, интернальный локус контроля, способность самоуправления, уровень выраженности которых у испытуемых измерялся известными методиками: «Диагностика индивидуальной меры рефлексивности» А.В. Карпова, В.В. Пономарёвой; «Уровень субъективного контроля (УСК)» Дж. Роттера, модификация Е.Г. Ксенофонтовой; тест «Способность самоуправления» Н.М. Пейсахова. Обработка количественных данных проводилась с помощью программы Microsoft Excel 2007, а также пакета прикладных программ StatPlus 2005.

По обследуемой выборке выявлено, что все показатели социально-коммуникативной компетентности обнаруживают значимые корреляции с какими-либо показателями выбранной нами группы индивидуально-личностных свойств. Значимые корреляционные связи (на уровне $p \leq 0{,}001$) обнаружены:

– между умением слушать и общей интернальностью (0,39), интернальностью в сфере достижений (0,24), интернальностью в сфере неудач (0,29), рефлексивностью (0,42), самоуправлением (0, 47);

– между коммуникативными склонностями и интернальностью в сфере достижений (0,24), интернальностью в сфере межличностных отношений (0,26), общей интернальностью (0,25), рефлексивностью (0,48), самоуправлением (0, 39);

– между организаторскими способностями и общей интернальностью (0,63), самоуправлением (0.34).

Отрицательные значимые связи выявлены между «фрустрационной нетолерантностью» и рефлексивностью (-0,32); между «коммуникативной неуклюжестью» и рефлексивностью (-0, 47), самоуправлением личности (-0,64).

Выявлена тесная связь между показателями самоуправления личности, общей интернальности (0, 53) и рефлексивности (0,64).

Полученные данные позволяют обосновать необходимость решения задачи формирования социально-коммуникативной компетентности студентов в тесной взаимосвязи с развитием рефлексивности, самоуправления личности и интернального локуса контроля.

ЛИТЕРАТУРА

1. Пейсахов Н.М. Система понятий теории психического самоуправления / Н.М. Пейсахов // Теоретические и прикладные исследования психической саморегуляции: тезисы докладов научной конференции. – Казань, 1982. – С. 5-8.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования // Министерство образования и науки РФ. – М., 2007. – Режим доступа: http://www.edu.ru/db/portal/spe/3v/220207m.htm.

АВТОРИТЕТ ПЕДАГОГА В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ И СТУДЕНТОВ

Кравец С.С.
Институт педагогики и психологии профессионального образования РАО
г. Казань

Потеря ролевого авторитета педагога в современных социально-экономических условиях является серьёзной проблемой образования. Возврат интереса психологов к проблеме педагогического авторитета, без которого невозможно повышение качества образования, обусловлен реальными потребностями нашего общества.

Проблема авторитета личности в разных аспектах и терминологических обозначениях изучается в философии, социологии, психологии, политологии, в педагогике, в науках об управлении.

Авторитет возникает как следствие социальных потребностей и призван обеспечивать эффективную деятельность по их удовлетворению. В широком смысле слова авторитет рассматривается как одна из форм существования общественных отношений, то есть это общепризнанное неформальное влияние какого-либо лица, группы, коллектива или организации в различных сферах общественной жизни; в более узком значении – высокая общественная значимость какого-либо лица, основанная на доверии к нему и общественном признании его достоинств, заслуг и полномочий. Авторитет личности можно рассматривать как результат отражения в сознании людей социальной значимости, ценности тех свойств, которые присущи данному человеку как члену социальной общности и как субъекту социально-значимой деятельности, и решающим моментом в формировании отношений авторитета может оказаться не сама по себе объективная ценность каких-то свойств личности, а их субъективная значимость для другого.

Специфика авторитета, по мнению А.Р. Нигматуллиной, заключается в том, что в отличие от ряда других явлений авторитет отсутствует в структуре личности его носителя [2]. Авторитет личности представлен во внутреннем психологическом мире других – тех, кто ее окружает. Можно сказать, что это такая форма «представленности», которая создает возможность оказывать влияние, не прибегая к давлению и принуждению. Р.Х. Шакуров [3] рассматривает авторитет как положение человека в системе межличностных отношений, обуславливающее его возможности оказать морально-психологическое воздействие на других людей. Таким образом, рассматриваемое нами явление носит типичный социально-психологический характер.

Реальное социальное содержание авторитета зависит от конкретных исторических, социальных условий и характера деятельности. Авторитет приобретается только в процессе значимой деятельности. Это существенная характеристика деятельности, в процессе которой могут сформироваться авторитетные отношения, в противном случае решение проблемы построения авторитетных отношений участников совместной деятельности бесперспективно. Все эти положения построения авторитетных отношений находят свое отражение в педагогической практике.

Авторитет педагога представляет собой сложно структурированный феномен, сущностную основу которого составляют социальные потребности. Авторитет учителя в глазах учащихся, по мнению И.П. Андриади, – это признание за ним права принимать ответственные решения в различных ситуациях совместной деятельности, а также значимость для учащихся профессиональных, гражданских и духовных качеств личности учителя [1]. Воспитательная сила авторитетного

педагога заключена в непреднамеренном внушающем воздействии на окружающих, в предубежденном восприятии его влияния учащимися только как положительного.

Как известно, авторитет учителя имеет две существенные и взаимосвязанные стороны: внутреннюю и внешнюю. Педагогу очень важно осознавать себя авторитетной личностью. Без этого невозможны высокая самооценка, сохранение активной, жизненной и профессиональной позиции, внутренней уравновешенности и творческого потенциала – все это составляет внутреннюю сторону феномена авторитета учителя школы.

К внешней стороне следует отнести необходимость авторитета учителя для эффективного осуществления целостного педагогического процесса, решения задач обучения, воспитания, развития, т.к. потребность в эффективном взаимодействии возникает на уровне построения отношений с учениками, их родителями, коллегами, администрацией (А.Г. Ковалёв, Ю.Л. Неймер, Ж.Т. Тощенко и др.). В связи с этим становится востребованной необходимость построения авторитетных отношений в педагогической деятельности.

Оценка авторитета учителя базируется на профессиональном, личностном, социальном и ролевом компонентах. И.П. Андриади [1] разработана структура авторитета педагога, в которой представлены компоненты, безусловно принимаемые к оценке в субъект-субъектных отношениях при построении авторитетных отношений:

- Профессиональный компонент, интегрирующий специальную эрудицию, методическое мастерство, технологическое разнообразие.
- Личностный компонент, в состав которого входят ценностная составляющая (носителем каких конкретных нравственных, философских, эстетических и др. ценностей является педагог); характерологическая составляющая (черты характера, создающие предпосылки для формирования авторитета); культурологическая составляющая (культура поведения, общая эрудиция, круг интересов, стиль общения ...).
- Социальный компонент, отражающий социальную перцепцию, на которую оказывают влияние социальная значимость, социальный престиж профессии и социальные (профессиональные) стереотипы.
- Ролевой компонент, характеризующийся занимаемой должностью и обусловленными ею правами и обязанностями.

Ни один из компонентов структуры авторитета не существует независимо от других. Они динамично взаимосвязаны, взаимно дополняют и могут или усиливать, или ослаблять друг друга. Социальный и ролевой компоненты характеризуют объективную сторону

изучаемого явления, тогда как профессиональный и личностный компоненты – субъективную. Вместе с тем их необходимо рассматривать с позиции диалектического единства. В нем фиксируются общие закономерности педагогической деятельности и индивидуальные особенности конкретных участников этой деятельности.

Эффективное становление и развитие авторитета учителя обеспечивается такими психолого-педагогическими условиями, как опора на личностно-ориентированное обучение, развитие общей и профессиональной культуры учителя, целенаправленное формирование целостной структуры авторитета учителя.

На процесс формирования авторитета преподавателя влияют также референтность ценностно-смысловых ориентаций участников авторитетных отношений, индивидуальные особенности участников авторитетных отношений, социальная и индивидуальная перцепция, на которую оказывают влияние и социальная значимость, престиж данной профессии, и стереотипы, а также современные социальные условия и конкретная ролевая позиция педагога. Формирование авторитетных отношений в учебном коллективе представляет собой сложный, развернутый во времени процесс, протекающий в условиях совместной деятельности педагогов и учащихся. Взаимоотношения между ними до того момента, когда они уже могут быть охарактеризованы как отношения авторитетности, должны пройти ряд этапов, отражающих качественное повышение уровня значимости педагога для школьника.

Поскольку феномен авторитета педагога является продуктом восприятия и сознания, следовательно, он формируется не только под влиянием личностных качеств, особенностей внутреннего мира и поведения носителя авторитета, но и обусловлен представлениями об авторитете и его конкретном носителе во внутреннем психологическом мире других, включенных в данные авторитетные отношения. Поэтому для решения проблемы формирования высокого авторитета педагога нам представляется важным исследование представлений современных школьников и студентов об авторитете педагога, что и явилось целью нашего пилотажного исследования. На основе теоретического анализа структуры авторитета был разработан опросник для школьников и студентов. Опрос проводился среди первокурсников ФПП МарГУ (62 человека) и школьников (88 человек) МОУ «Средняя общеобразовательная школа п. Сурок». По результатам исследования были сделаны следующие выводы:

- авторитет учителя осознается школьниками как собственное уважительное отношение к педагогу, как «желание равняться на учителя», («образец для подражания») (69,3 %); авторитет педагога высшей школы в представлениях студентов также описывается как

собственное уважительное отношение к преподавателю, признание его значимости и влияния на студентов (92 %);

- авторитет учителя в представлении школьников обусловлен такими профессиональными и личностными качествами учителя, как доброта – 43,2 %; профессиональное мастерство – 40,9 %; чувство юмора – 29,5 %; понимание – 25 %; ум – 23,8 %; отзывчивость – 12,5 %; справедливость – 10,2 %; для студентов в формировании авторитета педагога наибольшую значимость имеют профессиональная компетентность и мастерство преподавателя, включающие знание своего предмета, способность заинтересовать студентов и увлекательно организовать занятия (98 %), ораторское искусство (97 %), творчество (87 %), личностная харизма (86 %), справедливость (82 %);

- максимальным баллом школьники оценивают такие качества авторитетного педагога, как: уверенность в себе, решительность (5), способность давать ученикам глубокие знания по своему предмету (4,9), способность интересно и увлекательно вести уроки (4,9), способность быть интересным в общении и быть приятным собеседником (4,9); авторитетные преподаватели вуза по всем ведущим позициям получили высший балл (5).

Отношение школьников к авторитетному учителю характеризуются уважением (92 %), доверием (77,3 %) и благодарностью (68,2 %); студенты же характеризуют своё отношение как уважение (99 %), доверие (72 %), симпатия (65 %), а вот «благодарность» чувствуют только 41 % студентов.

Тенденция снижения уровня благодарности в отношении даже к авторитетному педагогу в процессе социализации подрастающего поколения расценивается нами как неблагоприятное явление и обуславливает необходимость учить благодарности подрастающее поколение.

Таким образом, представления современных школьников и студентов об авторитете педагога заключаются в признании его значимости и уважении учащихся, обусловленных профессиональным мастерством, коммуникативными и личностными качествами преподавателя.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андриади И.П. Объективные и субъективные факторы формирования авторитета педагога / И.П. Андриади // Юбилейный сборник трудов ученых РГАФК, посвященный 80-летию академии. – М.: 1998. – Т. 3. – С. 104-111.

2. Нигматуллина А.Р. Факторы, определяющие комплексную оценку авторитета педагога / А.Р. Нигматуллина // Высшее педагогическое образование без отрыва от производства в новых социально-экономических условиях: тезисы докладов межвуз. науч.-практ. конф. – Набережные Челны, 1998.

3. Шакуров Р.Х., Алишев Б.С. Психология управленческой деятельности в ССУЗ / Р.Х. Шаукров, Б.С. Алишев. – Казань, 1997. – 124 с.

КАТЕГОРИЯ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

Кудряшова О.В.
Пензенский государственный педагогический университет
г. Пенза

Тенденции современного российского общества, связанные с ухудшением уровня социальных условий жизни, ростом безработицы, ценности индивидуализма, мотивации достижения, влекут за собой усиление кризиса отчуждения. Результат – множество людей испытывают чувство потерянности и неопределенности своего будущего как в плане выбора жизненного пути, так и в профессиональной самореализации. Конечно, есть обратная сторона этих тенденций – уникальность личности, ее феноменальность становятся частью современной культуры.

Состояние неопределенности присуще всей жизни человека. Будущее неизвестно, оно имеет вероятностный характер. Развитие человека не имеет заданного, фатального характера, оно подразумевает творчество, вариативность. Актуальность исследования неопределенности определяется глобальными изменениями, происходящими в экономике, культуре, политике, экологии, то есть фактически во всех плоскостях жизнедеятельности человека.

Причем сама категория неопределенности в разное время становилась предметом исследований ученых различных наук (философия, социология, психология).

Понятие «неопределенность» первоначально применялось в квантовой физике в теореме о соотношении неопределенностей Геделя. Этим понятием оперирует и синергетика в рамках изучения неравновесных систем. В психологии же неопределенность имеет разные формы: как условие принятия решений в теории принятия решений; недостаток информации (Т. В. Корнилова); неопределенность как потеря идентичности, или кризис идентичности (Э. Эриксон, К. Хорни); как страх перед Ничто (экзистенциализм); как состояние кризиса, переживание в предельных ситуациях (экзистенциальная психология); как условие творчества (К. Роджерс) [1].

При этом один из аспектов неопределенности состоит в ее восприятии: насколько человек переживает происходящее с ним как ситуацию неопределенности. Важным в исследовании является негативное и позитивное восприятие человеком этой ситуации, т.е. ее принятие – непринятие.

Обратившись к словарю, мы можем обнаружить, что филологи склонны уходить от решения этой задачи, сводя понятие неопределенности к прилагательному неопределенный: «точно не установленный», «неясный», «уклончивый, туманный». Неопределенность почти всегда характеризуется недостаточностью информации, неизвестностью.

Мы постоянно сталкиваемся с неопределенностью в жизни: и в быту, и в профессиональной деятельности, и во взаимоотношениях с социальным окружением. Наука, если ее рассматривать в целом как особую сферу человеческой деятельности и форму массового сознания, главным образом, имеет дело с неопределенностью окружающего мира, и призвана эту неопределенность уменьшить. В идеале фундаментальные научные исследования служат для того, чтобы узнавать больше о принципах устройства и функционирования мира и его отдельных элементов (уменьшается неопределенность мироустройства), а прикладные исследования призваны использовать разнообразные объективно существующие законы природы для блага людей (уменьшается неопределенность применения принципов мироустройства) [1].

Психология, как наука, не является исключением и имеет свой взгляд на проблемное поле обсуждаемого понятия. В Оксфордском толковом словаре по психологии находим: «неопределенность: состояние убеждения, когда человек не вполне убежден, когда он неуверен» [2]. Как мы видим, такая трактовка сохраняет ключевой акцент значения понятия на характеристике неизвестности, но применительно к человеку. В психологии, таким образом, понятие неопределенности связано с атрибутами человека как несовершенного существа (человек чего-то не знает, человек неуверен).

В постнеклассический период развития науки в психологии появляется т.н. принцип неопределенности, на уровне методологии противопоставленный принципу детерминизма и направленный на отказ от причинности, редукционизма психического и возвращение к идее естественной спонтанности и свободы.

Важно то, что подход к изучению неопределенности в психологии имеет двойственный характер. Человек как активный субъект жизнедеятельности осваивает и структурирует не только окружающий его мир, но и особый, свой внутренний мир, выражая его через образ жизненного мира [1]. Оба аспекта жизнедеятельности человека необходимо изучать.

Б.С. Алишев по этому поводу пишет, что: «…человек, обладающий сознанием, сталкивается с неопределенностью не только внешнего, так называемого объективного мира, но и своего внутреннего,

субъективного, и эта неопределенность тоже должна каким-то образом преодолеваться» [1].

Часто задачей психологической науки и практики является обнаружение способов примирения внутреннего мира человека с внешним. Оба мира, обладая характеристикой неопределенности, при неизбежном столкновении резонируют, усиливая трудности жизнедеятельности человека. Работа с неопределенностью на стыке двух миров, объективного и субъективного, сейчас особенно актуальна.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дубенцов М.И. Категория неопределенности в психологической науке и профессиональном самоопределении личности / М.И. Дубенцов // Современные научные исследования и инновации. – Октябрь, 2011. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://web.snauka.ru/issues/2011/10/3078

2. Оксфордский толковый словарь по психологии / под ред. А. Ребера. – М.: Наука, 2002. – 435 с.

ЛИЧНОСТНОЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ИГРЫ

Кузовкова Ю.С.

Межрегиональный открытый социальный институт

г. Йошкар-Ола

Одним из приоритетных направлений развития современного образования является его гуманизация. Она подразумевает ориентацию образовательного процесса на потребности и интересы личности, её творческие возможности и личностный потенциал. Мотивированная, предприимчивая, компетентная личность отличается развитой способностью к самостоятельному принятию ответственных решений в ситуации личностного и профессионального выбора, успешной социализацией в обществе, а также умением прогнозировать возможные последствия своего выбора.

В настоящее время нет общепринятого взгляда на временные границы профессионального самоопределения. Для одних исследователей начало профессионального и личностного самоопределения обозначается подростковым и старшим школьным возрастом, другие считают, что этому аспекту следует уделять внимание уже в дошкольном возрасте, когда начинается активное развитие личности ребенка.

На наш взгляд, развитие человека как личности и субъекта труда начинается с момента его рождения и продолжается всю жизнь, поэтому для эффективного профессионального и личностного самоопределения

работу в этом направлении необходимо начинать в дошкольном возрасте. Создание условий для эффективного самоопределения в дошкольном возрасте и дальнейшая работа в данном направлении на последующих этапах развития позволит ребенку сделать профессиональный выбор осознанно, самостоятельно и успешно.

Дошкольный возраст – это период первоначального, аморфного профессионального самоопределения, возникновения эмоционального предвосхищения последствий своего поведения и самосознания. В отечественной психологии накоплен богатый опыт в области теории профессионального самоопределения, который во многом предопределил современные подходы к данной проблеме. Именно в дошкольном возрасте (3-7 лет) происходит активное формирование личности, когда ребенок осваивает в игровой форме содержание основных видов профессиональной деятельности.

В процессе сюжетно-ролевых игр осваиваются широко распространенные социально-профессиональные роли: продавца, врача, летчика и другие, что способствует формированию первоначального представления о мире профессий. Избирательное отношение к профессиональным ролям кладет начало профессиональному самоопределению. Дети воспроизводят трудовые действия и взаимоотношения взрослых в своих играх и именно таким путем получают представление о необходимости труда, его общественной значимости, его коллективном характере. Можно констатировать, что в процессе сюжетно-ролевой игры возникает первоначальное избирательное отношение к профессиям, которое в дальнейшем будет влиять на профессиональный выбор.

Таким образом, чем раньше начнётся профессиональное развитие, тем в большей степени можно прогнозировать психологическое благополучие, удовлетворённость жизнью, личностный и профессиональный рост каждого человека в современном обществе.

В 2010 году на базе МБДОУ «Детский сад № 74 г. Йошкар-Олы» была начата исследовательская работа. В исследовании участвуют дошкольники в возрасте 5-7 лет, частота проведения занятий – 3-4 занятия в месяц.

Данная исследовательская работа проводится в 3 этапа:

1 этап – диагностический. Цель: диагностика знаний, умений, навыков, личностных качеств дошкольников, значимых для их дальнейшего профессионального и личностного самоопределения.

2 этап – формирующий. Цель: формирование основ профессионального и личностного самоопределения детей дошкольного возраста через реализацию развивающей программы.

3 этап – контрольный. Цель: итоговая диагностика знаний, умений, навыков, личностных качеств дошкольников, значимых для их дальнейшего профессионального и личностного самоопределения.

Для реализации поставленной цели нами используется широкий спектр эффективных методов и приемов: сюжетно-ролевые игры, дискуссии, психогимнастические упражнения и др. Все это позволяет сформировать у детей представления о различных профессиях, создать возможность показывать значимость каждой профессии, тем самым стимулируя профессиональное и личностное самоопределение дошкольника.

Таким образом, можно констатировать, что постепенное наслоение, усложнение связей, опосредующих взаимодействие человека с окружающим миром, приводит к активному формированию профессионального и личностного самоопределения.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОСТРОЕНИЯ МОДЕЛИ РАЗВИТИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Купцова С.А.
Новгородский государственный университет
г. Великий Новгород

Если принять за аксиому в педагогическом процессе вуза наличие трёх главных компонентов: «знания – отношения – поведение», то высшая школа, по мнению Н.Д. Андреевой, должна реализовать следующие приоритетные цели:

– овладение знаниями обобщенного комплексного характера;

– интегративный подход к становлению экологических ценностей;

– осуществление междисциплинарного подхода к изучению экологического кризиса и экологических проблем;

– системный подход к исследованию проблем функционирования природы и общества;

– экосообразный образовательный и воспитательный процесс, который становится значимым, если позволяет осуществить самопознание собственных возможностей, коррекцию жизненных планов и ориентаций с учетом экологических требований.

На наш взгляд, такой подход имеет свои преимущества: позволяет найти смысл и общее в понятии экологической культуры; позволяет выделять общечеловеческие общезначимые ценности; выявляет причины экологических, нравственных, экономических кризисов.

В целом, необходимо отметить, что намечается тенденция к интеграции образовательных систем и наук. При этом средством

достижения экологизации науки и образования считается формирование экологических ценностей, особенно в высшей школе.

По нашему мнению, общими целями и задачами развития экологической культуры студентов в вузе являются: формирование экопсихологических знаний, развитие субъектно-непрагматического отношения к окружающей среде в целом, расширение личного экокультурного пространства.

Дидактическая модель развития экологической культуры в процессе психологической подготовки в вузе предполагает разработку новых принципов, условий реализации и критериев ее эффективности.

В основе новых принципов развития экологической культуры в вузе мы предлагаем:

– принцип понимания образования как культуросообразной и культурообразующей среды. Идея о культуре как знаково-символической реальности и адекватных способах вхождения в нее обеспечивает выход на уровень «смыслового поля» предмета и рассматривает самообразование как смыслопорождение, что чрезвычайно важно для развития ценностного отношения к окружающей действительности. Объективные смыслы, представленные в культуре, можно определить как культурные смыслы, субъективные смыслы («личностное знание») – понятием личностного смысла (Л.С. Выготский, В.С. Библер, Е.В. Бондаревский, О.С. Газман, И.В. Бестужев-Лада, Е.П. Белозерцев, И.Д. Гончаров, Г.Б. Корнетов, Н.Д. Никандров и др.);

– принцип создания интегративной развивающей среды, реализующей предпосылки для развития всех компонентов экологической культуры (И.В. Абдрашитова, Н.Д. Андреева, С.В. Аниськин, О.Н. Говорова, С.Е. Гусарова, Н.И. Кужанова, В.Ф. Лашманова, Е.В. Муравьева, И.Н. Пономарева, Н.И. Соколова, Е.А. Тузова, О.Д. Удовыченко, Л.А. Яковлева и др.), принципы интеграции естественнонаучных и гуманитарных знаний, взаимосвязанности природы и человека, целостности образа мира;

– принцип субъективизации природы, приоритета эмоционально-чувственного восприятия природы (А.Ф. Лазурский, Б.Ф. Ломов, С.Д. Дерябо, В.Н. Мясищев, В.И. Панов, А.Н. Захлебный, С.Н. Глазачев, И.Т. Суравегина, В.А. Ясвин и др.) требуют расстановки таких акцентов в курсе «Психология», которые помогут студентам удерживать и воссоздавать целостность картины мира, обеспечить осознание ими разнообразных связей между природными объектами, явлениями и человеком. Как подчеркивают Э.В. Гирусов, В.А. Сластенин, И.С. Якиманская интеграция есть процесс и результат создания неразрывно связанного единого целого. В обучении она может осуществляться путем слияния в одном синтезированном курсе учебных

предметов, суммирования основ наук, раскрытия комплексных учебных тем и проблем. Интеграция в образовании определяется как новый смысл и цель современного образования в целом (С.Н. Глазачев, В.А. Сластенин, И.Т. Суравегина, В.С. Библер, А.А. Калмыков и др.);

– принцип деятельностного и личностно-ориентированного подхода (Д. Ушинский, Н.И. Пирогов, Н.Г. Чернышевский, В.В. Зенковский, В.В. Розанов, Н.Ф. Федоров, Б.М. Бим-Бад, В.П. Зинченко, О.Ф. Болыгов, Дж. Брунер, Г. Плеснер, М. Шелер, Е.В. Бондаревская, С.Л. Братченко, О.С. Газман, В.В. Горшкова, Б.Б. Коссов, Л.М. Лузина, В.В. Сериков, Ю.И. Турчанинова, И.С. Якиманская и др.). Вся рассматриваемая модель направлена, прежде всего, на процесс, при котором происходит развитие личности студента. В свою очередь это развитие во многом зависит от того, насколько оказалась сформированной личностно-мировоззренческая позиция в отношении к окружающей действительности;

– принцип самостоятельной учебной деятельности с учетом положений возрастной и педагогической психологии, ориентированный на создание условий для проявления саморазвития, самообучения студентов, инициативности, творческих способностей, а не только на накопление знаний. Возрастные и социальные особенности студентов таковы, что акцент следует поставить на саморазвитии, которое выражается в активности и самосовершенствовании личностных особенностей (К.А. Абульханова-Славская, В.В. Давыдов, А.Н. Захлебный, И.А. Зимняя, С.Л. Рубинштейн, Д.Н. Узнадзе и др.).

В обобщенной форме можно вычленить следующие компоненты экологической культуры личности студентов:

– экологические знания и умения в решении творческих заданий и задач;

– субъектно-непрагматическое отношение (эмоционально-чувственная связь с окружающей средой и ее высокий рейтинг в структуре ценностей, осознание ее ценности и значимости для человека, самого человека, его здоровья, личная значимость экологических проблем);

– экологически оправданное поведение (стремление повышать компетентность в сфере экокультуры).

Такая интегративная структура ЭК характеризует внутренние механизмы системного видения экологических проблем на личностном уровне, стимулирует желание их решать.

Нами выделяются следующие условия реализации дидактической модели на занятиях по психологии:

Общие:

– изменение технократического принципа познания, который

доминирует в настоящее время в обучении студентов вуза, на гуманистический;

– переход от антропоцентрического направления образования в вузе, для которого характерно восприятие окружающей среды как полезного ресурса на службе человечества, на экоцентрическое, которое провозглашает среду самоценной, а человека её частью;

– сочетание прямого (через естественнонаучные дисциплины) и косвенного (через дисциплины гуманитарного цикла) управления развитием экологической культуры студентов в процессе всей учебной деятельности.

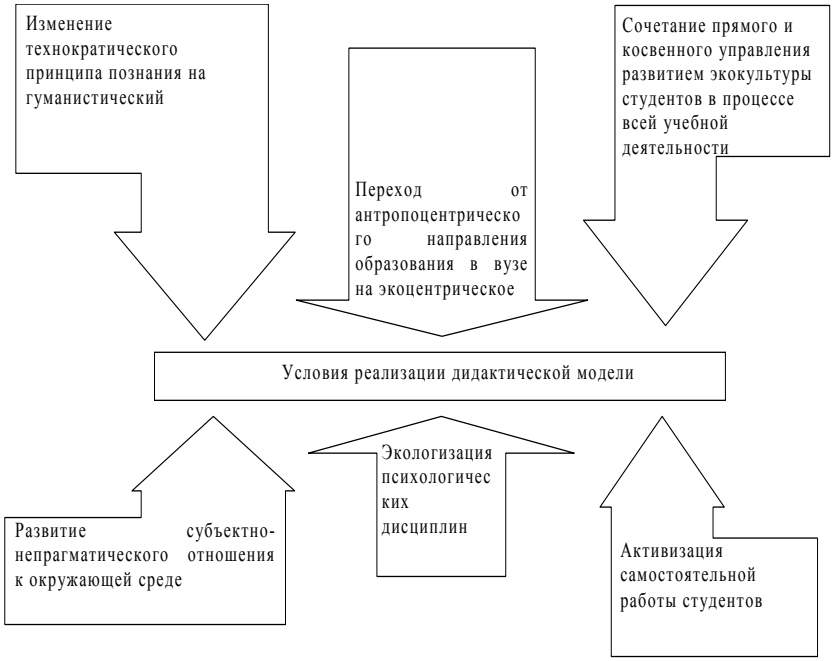
Частные:

– экологизация психологических дисциплин на основе введения дидактических экологических единиц;

– развитие субъектно-непрагматического отношения к окружающей среде;

– активизация творческой самостоятельной работы студентов.

Схема 1 – Условия реализации дидактической модели развития экологической культуры студентов на занятиях по психологии



Рассмотрим их.

Направление развития экологической культуры видится нам в переходе от традиционной к гуманистической модели экологического образования. Основной движущей силой процесса создания гуманистической модели экологического образования выступает рассогласование между:

– интеллектуальным, эмоциональным и поведенческим уровнями экологической культуры студентов;

– требованиями общества к профессиональным и нравственно-духовным качествам специалиста;

– требованиями общества к будущему специалисту и процессом самоактуализации личности.

Базисом, фундаментом осознанного ценностного отношения являются собственно экологические, а также связанные и взаимодействующие с ними психологические знания, которые студент получает в университете. В связи с этим на первый план необходимо выдвинуть задачу создания средств развития ЭК и условия последующей ее реализации в образовательных учреждениях. При этом гуманистическая вузовская среда сама способствует возрастанию общечеловеческих представлений личности, их взаимопроникновению, развитию и, как следствие, духовному становлению личности студента, которое включает в себя и развитие экологической культуры.

Развитие экологической культуры будущих специалистов невозможно без внесения в образовательный процесс новых, экоцентрических компонентов, влияющих на их профессиональную подготовку. Академик Н.Н. Моисеев писал: «…по мере «вживания» в проблемы экологии человека во всё большей степени мы начали понимать, что главные трудности в дальнейшем будут связаны не с возможностью понять ограничения, которые накладывает на наши действия биосфера, а сам человек, его способность принять экологический императив: мы увидели как из-за горизонта постепенно поднимается «главная проблема современности» – проблема Человека». Следовательно, необходимо, чтобы экоцентрические компоненты были бы доминирующими в процессе обучения студентов в вузе. Сциенстический, антропоцентрический подход в области образования необходимо сменить на экоцентрический.

Для реализации модели необходимо акцентировать внимание на возможностях психологических дисциплин в развитии экологической культуры студентов.

Итак, в настоящее время мы наблюдаем многоуровневое ВПО. Профессиональный уровень специалиста официально задается через соответствующие учебно-методические документы:

– ГОС;
– учебные планы и программы, разработанные на основе ГОС;
– научные достижения в соответствующей области.

Во время обучения в вузе продолжается усвоение студентами содержания научных экологических знаний в рамках конкретной профессии через экологические дисциплины. Эти курсы вариативны по содержанию и количеству часов обучения. Поэтому многочисленные попытки развития нового эколого-безопасного типа сознания, мировоззрения, экологической культуры только через трансляцию содержания экологических курсов приводили лишь к углублению экологических знаний у студентов естественнонаучных специальностей.

В то же время в государственном стандарте по всем специальностям имеется достаточное количество часов на курсы по выбору, устанавливаемые вузом, региональные вузовские компоненты: Общепрофессиональные (ОПД) и специальные (дисциплины специализации – ДС).

ОП дисциплины можно конструировать таким образом, что они будут способствовать междисциплинарной интеграции курсов, вносить существенный вклад в развитие качественных характеристик личности, предъявляемых государственным стандартом для квалификации специалистов в различных профессиональных областях.

Хорошо известно, каким огромным воспитательным, образовательным и развивающим потенциалом обладают гуманитарные дисциплины. Многие методисты и педагоги уже неоднократно ставили вопрос о более эффективном использовании этих возможностей в процессе их изучения. Среди них Н.Н. Вересов, С.Д. Дерябо, В.С. Коростелев, В.И. Панов, В.А. Ясвин и многие другие.

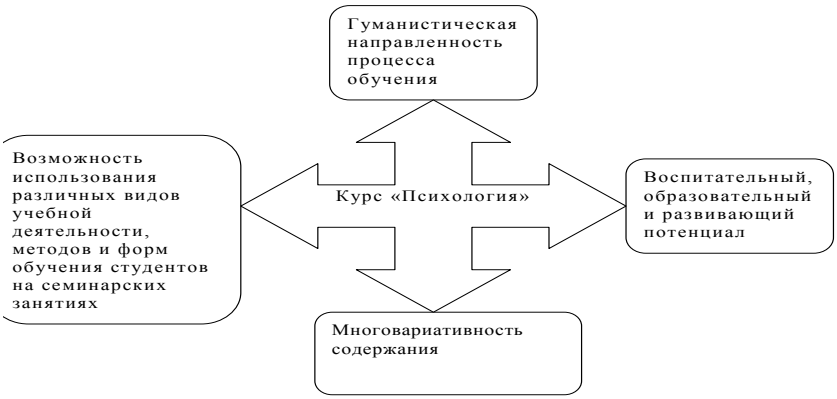
С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин в своих исследованиях доказывают, что во многих школах, вузах все еще низок уровень знаний в вопросах о взаимоотношениях между окружающей средой и человеком, а также навыках устойчивого положительного поведения в ней. Это обусловлено, по их мнению, недостаточным охватом гуманитарных дисциплин, незначительной ее экологической направленностью, максимально способствующей развитию экологической культуры. Преодоление этих негативных явлений требует оптимизации всей системы учебно-воспитательного процесса в вузе.

Анализ процесса гуманитарной подготовки в современном вузе с точки зрения соответствия подбора средств и организации учебных материалов (текстов, заданий и упражнений), форм и методов учебной работы студента и научающих действий преподавателя показывает, что он должен соответствовать целям развития социально ценных качеств личности будущего. В процессе развития личности будущего

специалиста гуманитарная подготовка выполняет интегрирующую, обобщающую, мотивационную и деятельностную функции, единство и взаимосвязь которых обеспечивают эффективность реализации целей экологизации высшего образования.

Кроме того, психология, как гуманитарная дисциплина, в высшем учебном заведении изучается в течение первого года на всех факультетах в вузе, затем продолжается в виде более частных курсов: «Педагогическая психология», «Возрастная психология», «Специальная психология», «Дифференциальная психология» – у студентов педагогических специальностей, «Психология труда», «Социальная психология», «Психология общения» – у студентов непедагогических специальностей, и как показывает практика последних лет, пользуется у студентов повышенным интересом.

Схема 2 – Возможности гуманитарных дисциплин в развитии экологической культуры студентов (на примере курса «Психология»).



На основе анализа исследований В.А. Сластенина, Е.И. Рыженкова, Е.И. Пассова и др. мы считаем, что экологизация занятий гуманитарных дисциплин (на примере курса «Психология») может проходить по следующим направлениям:

1. Формирование экопсихологических знаний.
2. Развитие субъектно-непрагматического отношения к окружающей среде.
3. Активизация самостоятельной работы студентов.

Итак, развитие экологической культуры студентов в процессе гуманитарной подготовки в вузе рассматривается нами как непрерывный

целенаправленный процесс социализации и обучения, личностного становления через реализацию разработанной нами дидактической модели. В ходе этого процесса студенты последовательно овладевают уровнями культуры, присущими различным формам и уровням развития природы и человека, путем воздействия на когнитивную, эмоциональную, поведенческую сферы сознательной активности, присвоение студентами психологических смыслов – отношений и включение их в систему собственных индивидуальных смыслов. Благодаря реализации модели, знания и отношения в системе «человек – окружающая среда» находят реальное психологическое единство в сознании и культуре личности.

ГОТОВНОСТЬ ПРЕОДОЛЕВАТЬ ТРУДНОСТИ КАК ФАКТОР ЖИЗНЕННОЙ СТРАТЕГИИ В СРЕДНЕЙ ЗРЕЛОСТИ

Купченко В.Е.
Омский государственный университет
им. Ф.М. Достоевского
г. Омск

Жизненный путь каждой личности осуществляется в определенных жизненных ситуациях. Для понимания специфики поведения человека необходимо исследование содержания и структуры ситуаций, составляющих жизнь и деятельность человека, опосредующие становление личности и формирование образа «Я». В Психологическом словаре А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского поведение человека определяется как «взаимодействие личности и среды в определенный момент времени при определенных обстоятельствах» [3, с. 405], что отражает значимость исследования проявления личности в контексте конкретной среды. К. Левин подчеркивал, что поведение и развитие человека обусловливаются, с одной стороны, личностными желаниями, надеждами и представлениями, с другой стороны, ситуацией, в которой он функционирует [2]. Схожее мнение присутствует в разработанной А. Бандурой модели человеческого поведения, включающей взаимодействие внутренних и внешних детерминант [4].

Традиционно в отечественной психологии отношение человека к ситуации, характер взаимодействия и деятельность в ней рассматриваются как отражение устойчивых субъективных предпочтений, ценностей, относительно стабильных личностных качеств. Наиболее часто используемые личностью способы взаимодействия с жизненными ситуациями представляют собой стержневые

характеристики личности. С другой стороны, жизнь любого человека – это не статичное, а динамичное явление, в связи с чем учет личностью условий жизненной ситуации позволяет ей проявлять гибкое и адаптивное поведение.

Жизненные ситуации каждой личности можно оценить по продолжительности, степени их интенсивности, силе воздействия на личность, а также по степени их трудности. Р. Лазарус считает, что трудная ситуация всегда характеризуется несоответствием между тем, что человек хочет (сделать, достичь и т.п.), и тем, что он может, оказавшись в данных обстоятельствах и располагая имеющимися у него собственными возможностями. Такое рассогласование препятствует достижению первоначально поставленной цели, что влечет за собой возникновение отрицательных эмоций, которые служат важным индикатором трудности той или иной ситуации для человека [1, с. 186].

При изучении проблемы трудных жизненных ситуаций, на наш взгляд, актуальными вопросами являются изучение восприятия трудной жизненной ситуации, совладания с нею, толерантности личности к данным ситуациям. Данные характеристики напрямую зависят от готовности личности преодолевать жизненные трудности, названной А. Бандурой самоэффективностью. Самоэффективность – это убежденность личности в собственной способности достигать определенные цели [4]. В отличие от эффективности, которая является неким итогом, результатом деятельности личности, самоэффективность представляет собой убеждение, веру личности в способности преодолевать жизненные трудности.

По нашему мнению, самоэффективность или готовность личности к преодолению трудностей оказывает определяющее влияние на жизненную стратегию личности, то, как человек прогнозирует собственную эффективность, определяет ограничение или расширение видов деятельности, приложение усилий, его настойчивость. Ощущение самоэффективности играет важную роль на пути достижения цели, решения жизненной задачи или проблемы. Согласно социально-когнитивной теории А. Бандуры, люди с высоким уровнем самоэффективности чаще справляются с трудными задачами, чем те, которые стремятся такие задачи избежать [4].

Выборку составили 120 человек средней зрелости (26-55 лет). Средняя зрелость – это этап личностной самореализации в профессиональной, семейной, межличностной сфере и достижения жизненных результатов. Данное исследование мы проводили в два этапа. На первом этапе нами изучены частные и общие компоненты жизненной стратегии благодаря применению методики смысложизненных ориентаций Д.А. Леонтьева и самоактуализационного теста

Э. Шострема, а также проведения процедуры кластерного анализа с применением метода К-мер. Частными компонентами жизненной стратегии являются жизненные цели, управляемость и целостность жизни, локус контроля Я, самоуважение и самопринятие, представление о природе человека, ценность самоактуализации, познавательные потребности, гибкость и спонтанность поведения, самостоятельность, креативность, жизненная удовлетворенность. На высшем уровне частные компоненты жизненной стратегии объединяются в четыре общих компонента: когнитивно-оценочный, мотивационно-регулятивный, операциональный и результативный. Благодаря когнитивно-оценочному компоненту жизненной стратегии личность формирует представление о жизни вообще, о самой себе и о других людях. Динамика жизни определяется базовыми жизненными потребностями и ценностями личности, раскрытием внутреннего потенциала, что образует мотивационный компонент жизненной стратегии. Когнитивно-оценочный и мотивационный компоненты жизненной стратегии выполняют ориентировочную и направляющую функции. Но результат жизнедеятельности во многом зависит от развитости регулятивных способностей. Регулятивный компонент жизненной стратегии включает характеристики поведения и личности, благодаря которым личность достигает поставленные жизненные цели – это гибкость личности, спонтанность ее поведения, контактность, самостоятельность и креативность. Жизнедеятельность личности имеет промежуточные и итоговый результаты, что определяет необходимость выделения результативного компонента жизненной стратегии, отражающего субъективное переживание удовлетворенности/ неудовлетворенности от жизни в целом и от отдельных ее периодов.

На втором этапе мы эмпирически изучили влияние готовности преодолевать трудности на компоненты жизненной стратегии в средней зрелости, используя шкалу общей самоэффективности Р. Шварцера, М. Ерусалема в адаптации В. Ромека и осуществляя процедуру однофакторного дисперсионного анализа. В результате было выявлено, что готовность к преодолению жизненных трудностей в период средней зрелости оказывает влияние на все общие компоненты (когнитивно-оценочный, мотивационный, регулятивный, результативный) и восемь частных компонентов.

В когнитивно-оценочном компоненте жизненной стратегии самоэффективность определяет самоотношение личности: чем выше психологическая готовность личности к преодолению жизненных трудностей, тем выше уровень ее самоуважения ($F=4,041$ при $p=0,023$). Субъективное ощущение личности того, что она способна преодолевать жизненные неурядицы, повышает уверенность, веру в себя, в целом

способствуя росту уровня самоуважения. Согласно А. Бандуре, высокая самоэффективность, связанная с ожиданием успеха, обычно ведет к положительному результату, повышая самоуважение. Низкая же самоэффективность заранее настраивает человека на неуспех, блокируя его активность, либо акцентируя недостатки, и в результате определяя действительную неудачу и снижая личностный уровень самоуважения [4].

Выраженность психологической готовности к преодолению жизненных трудностей в период средней зрелости влияет и на мотивационный компонент жизненной стратегии, повышая ценность самоактуализации личности (F=6,441 при p=0,003), определяя ее познавательные потребности (F=3,264 при p=0,045). Уверенность личности в том, что она способна справиться с жизненными трудностями, вызывает ее стремление познать себя и окружающий мир, реализовать свои способности. Та личность, которая, напротив, проявляет неуверенность при преодолении трудностей, ограничивает познание себя и окружающей действительности, возможно, в силу собственного нежелания или боязни.

Кроме того, большая выраженность готовности к преодолению жизненных трудностей проявляется и в поведении, повышая готовность человека к риску (F=7,366 при p=0,001), самостоятельность (F=7,579 при p=0,001), контактность (F=6,403 при p=0,003). Высокая самооценка собственной эффективности повышает готовность личности к неожиданным ситуациям, самостоятельность и общительность личности.

В период средней зрелости выявлено влияние готовности к преодолению жизненных трудностей на удовлетворенность настоящим (F=3,622 при p=0,033) и прошлым (F= 8,092 при p= 0,001). Таким образом, итог – субъективное переживание прошедшего и настоящего периода жизни личности средней зрелости напрямую определяется выраженностью самоэффективности: чем больше личность убеждена в своей способности справляться с жизненными трудностями, тем она больше проявляет поведенческую активность в собственной жизни, достигая жизненных результатов, позволяющих быть довольным различными периодами собственной жизни.

Таким образом, в период средней зрелости готовность личности к преодолению жизненных трудностей является значимой личностной характеристикой, определяя все компоненты жизненной стратегии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Лазарус Р. Теория стресса и психофизиологические исследования / Р. Лазарус // Эмоциональный стресс. – М., 1970.

2. Левин К. Теория поля в социальных науках / К. Левин. – СПб.: Речь, 2000. – 368 с.

3. Психология. Словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М., 1990.
4. Bandura A. Self-effficacy: Toward a unifying theory of behavior change. – Psychological Review – 1977. – № 84. – С. 191-215.

ОСОБЕННОСТИ САМООТНОШЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ХРОНИЧЕСКИМИ ЗАБОЛЕВАНИЯМИ

Курапова И.А.
Марийский государственный университет
г. Йошкар-Ола

Проблема самоотношения в отечественной психологии не нова. Систематическое ее изучение берет начало в работах Н.И. Сарджвеладзе [4]. Много ценного внесли в разработку этой проблематики И.И. Чеснокова, А.И. Захарова, Л.В. Бороздина, С.Р. Пантилеев, А.М. Колышко и ряд других исследователей. Однако далеко не все важные аспекты проблемы самоотношения нашли отражение в отечественной психологической литературе. В частности, почти нет работ по анализу самоотношения как сложного системного образования, обладающего специфическим строением и структурой [3].

Однако ее практическая значимость не становится меньше, т.к. отношение человека к самому себе, к собственной личности является одним из важнейших отношений социального и психологического бытия человека. Ее универсальность вызвана, по мнению Т. Кочетковой, в первую очередь, тем, что она относится к разряду смыслообразующих (экзистенциальных). Каждый человек сталкивается с определением своего места в жизни, которое определяется тем, насколько личность ценит и уважает себя, принимает и понимает свои поступки, критично оценивает собственные успехи. Н.И. Сарджвеладзе отмечает, что личность – системообразование, не только имеющее определенный статус в системе социальных отношений и установочное отношение к социальному окружению, но и особым образом относящееся к самому себе и характеризующееся особым образованием – подструктурой самоотношения [4].

Наиболее полно объясняющим строение самоотношения является его понимание как образования, сложность строения которого обусловлена многоплановостью и глубиной жизненных отношений личности. Содержательный анализ структурных компонентов самоотношения позволяет выделить две различные по семантическому содержанию совместно функционирующие подсистемы: «оценочную» и «эмоционально-ценностную» [3]. В случае оценки самоотношение

определяется как «самоуважение», «чувство компетентности», «чувство эффективности». В качестве эмоции самоотношение обозначается как «аутосимпатия», «чувство собственного достоинства», «самоценность», «самопринятие». Обе подсистемы находятся в отношении взаимного превращения [1, с. 16].

Самоотношение как смысловое образование имеет для субъекта непреложную значимость. Всякое его изменение сопряжено с внутриличностными конфликтами, сопровождается переживанием угрозы разрушения самоидентичности. Поэтому оно активно защищается, поддерживается субъектом. На базовую потребность защиты аффективного компонента самосознания указывает практически каждый его исследователь (Н.И. Сарджвеладзе, С.Р. Пантилеев, А.В. Захарова, В.В. Столин, И.С. Кон, Л.С. Славина и др.). Защита самоотношения чаще всего сопровождается такими процессами, которые искажают восприятие субъектом собственного опыта, находят свое разрешение в аффектах неадекватности, аддитивном или асоциальном поведении. Вместе с тем, она же «охраняет» личность от саморазрушения, потери самоидентичности.

Доминирующим в современной психологии является представление о том, что человек активно стремится поддержать позитивное самоотношение. Данное стремление рассматривается как базирующееся на личностной потребности человека сделать положительные переживания максимальными, а отрицательные установки в отношении «Я», обнаруживающие себя в разрушительном чувстве неполноценности, ущербности себя – минимальными. Человек в рамках данного представления понимается как всегда предпочитающий высокое самоуважение – низкому, уверенность в себе – неуверенности (Р. Бернс, К. Роджерс). Ему приписывается базовое стремление к позитивному отношению к себе и избегание негативного (Ю.Б. Гиппенрейтер). В случае негативной самооценки потребность в поддержании позитивного самоотношения обостряется, а при неудачном поиске способов его удовлетворения осуществляется запуск механизмов защиты «Я». В отечественной психологии такая позиция наиболее ярко представлена в работах И.С. Кона.

Механизмы защиты самоотношения имеют возрастные особенности. Так, И.С. Кон пишет о том, что игнорирование человеком информации, которая противоречит его «образу Я», наиболее характерно для юношеского возраста. Для подростка такими механизмами, видимо, являются протестное и самоутверждающееся поведение, занижение оценок других людей, которые обнаруживают себя в подростковом нигилизме (Г. Крайг). Наиболее детально психологами изучен характер

взаимосвязи защиты самоотношения и социальной активности в подростковом возрасте.

Однако нарушения самоотношения возможны и в более раннем возрасте, в частности нами рассматривается младший школьный возраст. В данном возрасте число факторов, влияющих на становление личности ребенка, резко увеличивается, по сравнению с дошкольным возрастом. Растет число контактов ребенка с окружающими, перестраиваются отношения со значимыми близкими, повышаются требования к ребенку, происходит усвоение нового вида деятельности (учебной деятельности), формируется внутренняя позиция школьника.

Также стоит учесть тот факт, что растет соматизация подрастающего поколения. Уже в младшем школьном возрасте у детей регистрируются хронические заболевания. Известно, что состояние здоровья ребенка влияет на развитие его личности. При разных хронических заболеваниях у детей формируется своеобразное отношение к себе, своей болезни. В определенном возрасте у детей, страдающих хроническими заболеваниями, возникает кризис осознания болезни, характеризующийся особыми негативными переживаниями и наибольшим развитием механизмов психологической защиты [2, с. 12].

Многие из тех, кто изучал особенности реакции личности на заболевание, подчеркивали влияние возраста на ее формирование (В.В. Ковалев, В.М. Смирнов, Т.Н. Резникова, М.А. Цивилько, А.В. Квасенко, Ю.Т. Зубарев, Н.Д. Лакосина, Г.К. Ушаков и многие другие). Однако, по мнению В.В. Николаевой, остается малоисследованным именно возрастной аспект субъективного отражения болезни.

Ю.Е. Куртанова подчеркивает, что, изучая детский возраст, невозможно говорить о полноценной внутренней картине болезни. Можно подразумевать, что на этом этапе развития внутренняя картина болезни находится на стадии формирования. Формирование внутренней картины болезни у детей отличается от таковой у взрослых тем больше, чем младше ребенок. Внутренняя картина болезни в зависимости от содержания может быть фактором и положительным, и отрицательным. Она влияет на проявления и течение заболевания, на отношения в семье, на успеваемость, оказываясь причиной душевных конфликтов, иногда приводящих к невротическим наслоениям [2].

Внутренняя картина болезни считается лишь частным случаем внутренней картины здоровья (В.Е. Каган). Внутренняя картина здоровья по существу – составная часть самосознания. Оно же под влиянием интеро- и экстерорецепторов формирует представление о физическом состоянии, которое сопровождается своеобразным эмоциональным

фоном. Представление о своем соматическом состоянии отражается в различных формах отношения человека к себе.

Для изучения особенностей самоотношения младших школьников с хроническими заболеваниями (на примере больных нефрологического отделения) нами (совместно со студенткой С.С. Морозовой) было проведено эмпирическое исследование. В исследовании приняли участие 23 младших школьника, находящихся на стационарном лечении в Йошкар-Олинской детской городской больнице (возраст 10-11 лет) и 25 учеников 4 класса общеобразовательной школы № 7 г. Йошкар-Олы.

Самоотношение изучалось с помощью следующих диагностических методик: методика изучения самооценки качеств личности Т. Дембо – С. Рубинштейн; шкала самоуважения М. Розенберга.

Полученные результаты мо методике Т. Дембо – С. Рубинштейн позволяют заключить, что самооценка у младших школьников в стационаре ниже, по сравнению со здоровыми детьми. Так, заниженная самооценка выявлена у 60,8 % стационарных детей и только у 28 % здоровых школьников. Можно отметить, что у школьников с хроническими заболеваниями уже налицо деформация процесса формирования личности. Сравнительный анализ по отдельным шкалам показал, что дети, находящиеся в стационаре, наиболее низко оценили свои умственные способности (55,5 %). Самый высокий показатель у этих детей выявлен по шкале «Авторитет у сверстников» (61,5 %), что говорит о стремлении болеющих детей к близким отношениям со сверстниками. Примерно одинаково здоровые и болеющие школьники оценили себя по шкалам «Умелые руки» и «Уверенность в себе». Результаты математической статистики показали, что самооценка болеющих и здоровых младших школьников различается значимо по следующим параметрам: «Ум» (Uэмп. = 186,5 р 0,05), «Характер» (Uэмп. = 205 р 0,05), «Авторитет» (Uэмп. = 195,5 р 0,05), «Внешность» (Uэмп. = 180,5 р 0,05). Как видно из результатов, значимые различия уже имеются по большинству измеряемых шкал, что свидетельствует о появлении тенденции к формированию механизмов защиты самоотношения.

Изучение уровня самоуважения по шкале М. Розенберга показало сохранение самоуважения у болеющих школьников (78,3 %). Значимых различий в выраженности самоуважения у здоровых и болеющих школьников выявлено не было, а это значит, что самоуважение болеющих младших школьников пока не претерпело изменений, либо уже включились защитные механизмы.

Таким образом, проблема изучения самоотношения у детей в разных возрастах позволяет выявить определенные закономерности формирования смысловой сферы личности. Особенно это значимо для формирования личности ребенка, имеющего соматический статус, т.к.

любое заболевание, особенно хроническое, создает своеобразие социальной ситуации развития. К таким особенностям самоотношения болеющих младших школьников нами могут быть отнесены доминирование заниженной самооценки, особенно принижение своих умственных способностей, внешности, характера, авторитета у сверстников. Включаются механизмы внутренней защиты самоотношения (сохранение самоуважения). Выявленные особенности самоотношения младших школьников с хроническими заболеваниями должны учитываться специалистами образовательных учреждений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Колышко А.М. Психология самоотношения: учеб. пособие / А.М. Колышко. – Гродно: ГрГУ, 2004. – 102 с.
2. Куртанова Ю.Е. Личностные особенности детей с различными хроническими соматическими заболеваниями: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Ю.Е. Куртанова. – М.: 2004. – 26 с.
3. Пантилеев С.Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система / С.Р. Пантилеев. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1991. – 100 с.
4. Сарджвеладзе Н.И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой / Н.И. Сарджвеладзе. – Тбилиси: Мецниереба, 1989. – 204 с.

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СУПРУЖЕСКОЙ РЕВНОСТИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Кучер И.В.
Ставропольский государственный
педагогический институт
г. Ставрополь

Такие феномены супружеской жизни, как ревность и измены, являются крайне сложными при изучении в рамках психологии и социологии. Как правило, чувство ревности рассматривается либо с теоретических (умозрительных) позиций, либо с позиций психотерапии. Существуют различные определения чувства ревности в отношениях между мужчиной и женщиной, где акцент делается как на положительные, так и отрицательные стороны этого явления.

Ревность – негативное чувство, возникающее при ощущаемом недостатке внимания, любви, уважения или симпатии со стороны очень ценимого, прежде всего, любимого, человека, в то время как это мнимо или реально получает от него кто-то другой. Хроническая склонность к ревности называется ревнивостью. Она считается, как правило, негативной чертой и даже сопоставляется с болезнью. В случае невовлечённости в ситуацию ценимого человека имеет место зависть [2].

В современной психологической науке проблематикой феномена ревности занимались такие учёные как Е.П. Ильин, О.Г. Прохорова, Г.Ю. Айзенк, Бус Ларсен, Ди Стэн и другие. Не все из них были единодушны в понимании места и значения ревности. Единого мнения не существует и по сей день.

Из приведённых выше взглядов отечественных и зарубежных учёных на феномен ревности можно заключить, что данное эмоциональное состояние недостаточно изучено и мнения психологов на этот счёт разнятся. Несомненно одно: ревность неотрывно связана с такими проявлениями как страх, гнев, неуверенность в себе и даже зависть. Также возникновению ревности способствует приобретённая в юношеские годы установка на встречу измены в будущем, ошибочные представления о межличностных отношениях, и как результат – возникновение чувства ревности. Таким образом, ревность – это своего рода бессознательное проявление своих слабостей [4].

В настоящее время довольно мало таких источников, которые бы однозначно сказали, что можно предпринять, как можно изменить себя, как научиться жить с ревностью и не причинять боль другим людям, что можно предпринять, если ревность мешает нормальному существованию человека, как можно изменить себя, если ревность разрушает личность. В то же время возникают вопросы: откуда берётся чувство ревности, насколько оно опасно, что с ним делать? Поиск ответов на эти вопросы для наиболее эффективной помощи людям, у которых данное чувство имеет высокую степень проявления, делает проблему ревности весьма актуальной, интересной и значимой для исследователей.

Ревность в большинстве случаев представляет собой исключительную претензию на «владение» другим человеком, с которым существует эмоциональная связь. Ревность возникает, когда эта претензия мнимо или на самом деле ставится этим человеком под вопрос, что вызывает сильный, порой иррациональный страх его потери. Ревность способна подвигнуть человека на резкие, в том числе насильственные, действия [1].

У ребёнка ревность возникает, когда ему кажется, что родители уделяют больше внимания его братьям или сёстрам. У взрослых людей причиной ревности может быть, к примеру, флирт или слишком тёплый разговор партнёра с другим человеком, что может восприниматься как опасность для собственных взаимоотношений с ним. В то время как детская ревность имеет свойство исчезать при получении определённой порции внимания родителей, ревнивый партнёр требует к себе неограниченного, исключительного внимания.

Ревность – это чаще всего только следствие нашей слабости (причем, нередко, слабости надуманной, воображаемой). Истоки ее таятся в

заниженной самооценке, в страхе потерять объект любви. Это сорняк нашей души, и, не вырвав ее корней, уничтожить ее невозможно. Чем больше мы будем рвать и топтать ее стебли и листья, тем более буйно будет она оплетать нашу психику, пока не задушит ее совсем (что случается в случае бреда ревности). Мотивов для ревности может быть несколько, и, прежде всего, каждый человек должен понять, какой из них лежит в основе его личной ревности. Это может быть, например, низкая самооценка, страх потерять любимого, обостренное честолюбие или эгоизм [6].

Если главной опорой ревности является заниженная самооценка («Я простой парень, а она такая красивая – поклонники так и вьются...» или «Я всего лишь медсестра, а он адвокат»), то главной целью работы над собой является ее повышение. Нужно четко осознать, что нельзя принудить человека к любви. Любовь можно зажечь, ее можно завоевать, в конце концов, любовь можно заслужить, но выпрашивать ее бесполезно. Поэтому, если Вы хотите, чтобы вам не изменяли, сделайте себя достойным такой сильной и преданной любви. Станьте умнее, богаче, обаятельнее, образованнее, остроумнее, красивее… (предварительно определив, что больше всего привлекает в людях вашего избранника). Причем (и это очень важно!) меняться в лучшую сторону, «расти» над собой следует не для него, а для себя! Это не должна быть жертва ради любимого.

Чувство ревности может приводить к негативным последствиям.

Во-первых, она приводит к ухудшению взаимоотношений между партнерами. Подозрения, упреки, слежка, слезы и скандалы делают жизнь двух людей под одной крышей невыносимой, что в итоге может привести к разрыву отношений.

Во-вторых, внешние проявления ревности оказывают неблагоприятное воздействие на психику ребенка, если таковой имеется в семье. Дети очень чутко и остро реагируют на отношения родителей, и ссоры на почве ревности могут приводить к возникновению у детей острых невротических реакций, последствия которых могут неблагоприятно проявляться в течение многих лет.

В-третьих, ревность из-за предполагаемой измены одного партнера может приводить к измене (уже реальной) второго. Это так называемая «измена в отместку». Бывают и более трагикомические ситуации, когда муж, доведенный до крайности беспочвенными подозрениями супруги, решает, что если и страдать, так за дело, и решается на измену, хотя до сцен ревности супруги совершенно не собирался этого делать.

В-четвертых, ревность может достигать такой силы, что приобретает навязчивый характер и проявляется в агрессивных действиях, направленных на супруга или его предполагаемых сексуальных

партнеров. Когда ревность приобретает характер сверхценной идеи, мысль о неверности супруга начинает неотступно преследовать человека и занимает доминирующее положение в его сознании. Любые факты, порой совершенно не относящиеся к сфере межличностных отношений, интерпретируются как бесспорные доказательства измены: «молчащий» звонок по телефону – «звонил соперник, ждет, пока она возьмет трубку...», новая губная помада, прическа - «чего это она так вырядилась?..», плохое настроение у жены – «скучает по своему любовнику...» Далее, ставшая уже патологической, ревность начинает влиять на поведение: устраиваются внезапные возвращения домой, «встречи» с работы, нанимаются частные детективы для слежки за неверной супругой, в квартире устанавливаются прослушивающие устройства – все зависит от того, насколько далеко зашел болезненный процесс и от уровня материальных возможностей.

Медики доказали, что в шкале мужских стрессов физическая измена жены (а значит, и ревность) классифицируется, как самый ошеломляющий удар. По силе он подобен стрессу из-за смерти близкого человека. В момент вспышки ревности в кровь выбрасывается целый гормональный «коктейль», включающий гормон вазопрессин, который усиливает приток крови к мышцам. А еще и эндорфины, и адреналин... В такие моменты мужчина, впрочем, как и женщина, нередко испытывает чувство сжатия в груди, «замирание сердца» и даже ощущение полного «остолбенения». К тому же от ревности нельзя убежать. Наступает шок, и организм вынужден вмешаться – включается противошоковый механизм, вводится «в игру» иное сочетание гормонов. Иммунная система начинает сопротивление, но в результате и сама истощается, что, в свою очередь, способствует развитию других заболеваний. Если чувство ревности становится постоянным, словно наваждение, то весь организм находится в тревожном состоянии, вызывающем стресс. В результате постоянного нахождения в состоянии стресса мужчина начинает резко набирать вес, так как нарушается нормализация работы участка мозга, отвечающего за аппетит, помимо этого у него возникают проблемы с эрекцией, в этом случае мужчина просто обречен на импотенцию. Если же мужчина старается держать себя в рамках дозволенного и сдерживает эмоции, то он рискует приобрести в наследство головные боли и повышенное артериальное давление, а то и психическое расстройство, заканчивающееся на больничной койке. Ревнивые люди живут на 10 лет меньше из-за постоянного беспокойства, чаще страдают сердечными заболеваниями и нервными расстройствами. Трое из четырех ревнивцев страдают бессонницей. Ревность стоит на втором месте среди причин супружеских скандалов (на первом – ссоры из-за денег). Толстяки – зачастую жертвы собственной ревности. Долгое ощущение беспокойства

отражается на деятельности мозгового центра, регулирующего аппетит. Около 20 % всех бытовых убийств совершается на почве ревности [3].

Проводя исследование о ревности парней и девушек юношеского возраста, обучающихся в Ставропольском государственном педагогическом институте, мы пришли к выводу о том, что мужская и женская ревность кардинально отличаются. Например, женщины, в отличие от мужчин, ярче описывают это чувство. Это связано с генедерными особенностями психики человека – женщины эмоциональнее мужчин. По мнению 90 % женщин, мужчины намного ревнивее. Мужчины, утверждая, что они ревнивы, не смогли определенно ответить на вопрос «Что такое ревность, на ваш взгляд?», 50 % из них не смогли ответить на этот вопрос. Большая часть опрошенных юношей признались в том, что они ревнивы и очень часто испытывают это чувство без особого повода. 87 % опрошенных мужчин отметили, что они собственники и ревнуют своих «половинок», даже когда уже не состоят с ними в отношениях, неуверенность в себе выбрали 4 %, 6% мужчин ответили, что поведение женщины провоцирует ревность, лишь 3 % респондентов отметили ревность как доказательство своей любви к женщине. По данным исследования, мужская ревность может проявляться в следующих формах: следить, проверять телефон, собирать сплетни, устраивать истерики, провожать, встречать.

Что касается анализа уровня ревности отдельно у мужчин и женщин, то следует отметить, что в проведенном исследовании различий по данному параметру между мужчинами и женщинами выявлено не было, т.к. в выборке представлены 48 % мужчин и 49 % женщин со средним уровнем ревности, 51% мужчин и 50 % женщин с высоким уровнем ревности.

Таким образом, очевидно, что испытуемые довольно ревнивы: 49 % мужчин и женщин имеют средний уровень ревности и 51 % - высокий.

Следовательно, мужчины чаще всего ревнуют от недоверия, а женщины – от боязни потерять любимого человека. Но показателем любви ревность не является! Можно сказать, ревность – соль любви. Но если соли становится слишком много, и любовь становится несъедобной!

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева Т.В. Психология современной семьи / Т.В. Андреева. – СПб.: Речь. 2005.
2. Бреслав Г.М. Психология эмоций / Г.М. Бреслав. – М.: Смысл; Академия, 2004.
3. Лисовский В.Т. Молодёжь, любовь, брак, семья (социологическое исследование) / В.Т. Лисовский. – СПб.: Наука, 2003.
4. Мамонтов С. Как помочь страдающему от ревности человеку? / С. Мамонтов // Тайна души. – 2003. – Вып. 21

5. Придин М., Вилюлас В. Психология эмоций / М. Придин, В. Вилюлас – СПб.: Питер, 2004.
6. Райгородский Д.Я. Психология и психоанализ любви: учеб. пособие для факультетов психологии, педагогики и социальной работы / Д.Я. Райгородский. – Самара: Бахрах. – М., 2002.

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО СОЦИАЛЬНОГО РАБОТНИКА

Лаврентьева И.В.
Астраханский социально-педагогический колледж
г. Астрахань

Современный специалист социальной работы – это профессионал, хорошо разбирающийся в вопросах социальных отношений, в правовых гарантиях граждан, тонко улавливающий нравственно-психологические проблемы жизнедеятельности людей и способный грамотно оказать им соответствующую ситуации помощь.

Кроме теоретических знаний социальная работа требует и глубокой технологической подготовки, выражающейся в наличии навыков в области социально-психологического и ситуационного анализа, социально-организованной диагностики условий жизнедеятельности различных групп населения, проведения исследований, прогнозирования и выявления тенденций развития социальных процессов, оптимального выбора инструментария, регулирующего их протекание.

Важными критериями профессионализма социального работника являются организаторские способности, высокая общая и правовая культура, психолого-педагогический такт.

Феномен компетентности активно и плодотворно изучается в рамках, прежде всего, акмеологического направления, ориентированного на междисциплинарные исследования. Предельно широкую трактовку явления компетентности, включая такие ее компоненты, как рефлексивность, аутопсихологичность, конфликтологичность, социально-перцептивность и др., дают отечественные психологи К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Берестова, А.А. Бодалев, А.А. Деркач, В.Г. Зазыкина, Е.А. Климова, Е.В. Коблянская, А.К. Маркова, И.Н. Семенова и др.

Вопросы профессиональной компетентности занимают существенное место в научных исследованиях таких ученых, как Л.Н. Захарова, Э.Ф. Зеер, В.В. Соколова, В.М. Соколов, А. Каспржак, Дж. Равен, М.В. Рыжаков, М. Сибирская, Г.С. Трофимова и др.

Различные аспекты профессиональной деятельности социальных работников, организации и перспективы развития социальных служб

раскрываются в трудах Н.А. Аминова, А.И. Арнольда, Л.Г. Гусляковой, И.А. Зимней, П.Д. Павленка, А.Н. Савинова и др.

Проблемы профессиональной подготовки социальных работников рассмотрены в работах исследователей В.И. Жукова, В.А. Никитина, Л.И. Старовойтовой, Л.В. Топчего, а также Е.И. Холостовой, Н.Б.Шмелевой и др.

Необходимо отметить возрастание интереса ученых к проблеме компетентности специалиста социальной работы (Л.И. Анцыферова, И.Г. Климкович, А.К. Маркова, М.В. Фирсов и др.).

Одной из важнейших задач повышения эффективности процесса подготовки специалиста становится согласование между направлением, в котором изменяется личность в процессе профессионализации, и теми желаемыми личностью особенностями, которые соответствуют ее видению общих жизненных целей и смыслов. При рассогласовании этих ориентаций личность не может достичь истинной зрелости и цельности. В данном аспекте необходимо подчеркнуть важность наличия личностных и профессиональных качеств как неотъемлемых составляющих успешности в осуществлении профессиональной деятельности.

Анализируя понятия «компетентность», «готовность к деятельности», «профессионализм» и «профессиональное мастерство», можно сделать вывод о том, что они не являются тождественными и находятся в отношениях уровневой интеграции: компетентность представляется базовым уровнем, на основе которого формируются и развиваются готовность специалиста к профессиональной деятельности, его профессионализм и мастерство.

Большинство учёных раскрывают содержание понятия компетентность через призму деятельности (Э.Ф. Зеер, И.Г. Климкович, А.В. Хуторской, Н.В. Яковлева). Возможно, в связи с этим понятия «компетентность», «профессиональная компетентность» употребляются в научных работах как синонимичные.

Содержательно-деятельностный компонент представляет собой подсистему, составляющую содержание предметной подготовки специалиста, которая определяется образовательными стандартами и другими нормативными документами. Этот компонент включает две взаимосвязанные составляющие: содержательную и деятельностную. Содержательная составляющая связана с усвоением определенных знаний студентами, деятельностная составляющая – с формированием у будущего профессионала определенных умений и навыков.

Профессиональная компетентность характеризует личностные и социальные возможности человека, его способность выбирать оптимальные и соответствующие конкретной ситуации способы деятельности; она

основывается на высокой квалификации, мастерстве личности, а также определяется целым рядом коммуникативных и других способностей личности к взаимодействию.

В современном образовательном пространстве задача подготовки профессионально-компетентных специалистов для основных сфер человеческой деятельности приобретает особую актуальность. Профессионально-компетентный специалист сам ставит цели своей деятельности, определяет пути и средства их достижения, несёт ответственность за последствия её реализации. В отличие от исполнителя он владеет деятельностью в целом, удерживает её предметность в многогранных практических ситуациях, способен к построению деятельности, её изменению и развитию.

Соответственно, профессиональное развитие личности можно определить как рост, становление, интеграцию личностных качеств и способностей, профессиональных знаний и умений, но главное, как активное преобразование личностью своего внутреннего мира, приводящие в дальнейшем к творческой самореализации в профессии.

Рассматривая проблему профессиональной компетентности, А.К. Маркова определяет следующие её характеристики: компетентность не сводится к образованности человека; компетентность представляет сочетание психических качеств, позволяющих действовать самостоятельно и ответственно; основой суждения о компетентности человека является оценка и измерение конечного результата деятельности; компетентность является характеристикой отдельного человека и проявляется в результатах его деятельности.

Полагая, что профессиональная компетентность является качеством, формирующимся в образовательном процессе, целесообразно рассматривать профессиональную компетентность студента как субъектное качество, проявляющееся в проектировании и реализации деятельности с учетом квалификационных требований (системной, технологической, информационной и организационной компетентности).

Процесс формирования профессиональной компетентности носит сложный, многоступенчатый характер. Становление студента как субъекта профессиональной деятельности происходит в процессе интериоризации внешних регуляторов (профессиональных норм, принципов) во внутриличностный план, в результате чего формируется система профессиональных ценностных ориентаций и субъектная позиция будущего специалиста, как система его взглядов и установок в отношении собственного личностного и профессионального саморазвития.

Компетентность формируется в деятельности и всегда проявляется в органичном единстве с ценностями человека, так как только при условии

ценностного отношения к деятельности, личностной заинтересованности достигается высокий профессиональный результат. Высшие уровни компетентности предполагают инициативу, организаторские способности, способности оценивать последствия своих действий. Однако, как отмечает А.А. Бодалев, природа компетентности такова, что оптимальные результаты в решении проблем достижимы лишь при условии глубокой личной заинтересованности человека.

Развитие компетентности приводит к тому, что человек может моделировать и оценивать последствия своих действий заранее и на длительную перспективу. Это позволяет ему осуществить переход от внешней оценки к выработке «внутренних стандартов» оценки себя, своих планов, жизненных ситуаций и других людей.

О сформированности профессиональной компетентности специалиста социальной работы принято судить по таким критериям, как: когнитивный, деятельностный, коммуникативный, организационный.

Исходя из вышесказанного, профессиональную компетентность будущего специалиста по социальной работе необходимо определить как развивающийся потенциал высокопродуктивного специалиста, который включает:

1) мотивацию развития профессионализма деятельности (совершенствование профессиональных навыков и умений, освоение новых способов принятия эффективных решений);

2) развитие профессионализма личности (развитие личностно-деловых качеств, повышение потребности в самореализации, развитие мотивации).

Таким образом, профессиональная компетентность будущего социального работника предполагает проявление целого ряда его личностных качеств по отношению к профессии. Понятие компетентности включает не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую, т.е. компетентность всегда окрашена личностными качествами конкретного человека; следовательно, о сформированности профессиональной компетентности специалиста социальной работы принято судить по таким критериям, как когнитивный, деятельностный, коммуникативный, организационный.

ЛИТЕРАТУРА

1. Технология социальной работы: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. И.Г. Зийнышева. – М.: ВЛАДОС, 2002. – 240 с.

2. Технологии социальной работы в различных сферах жизнедеятельности: учеб. пособие / под ред. проф. П.Д. Павленка. – М.: Дашков и К, 2005. – 236 с.

3. Тетерский С.В. Введение в социальную работу: учеб. пособие / С.В. Тетерский. – М.: Академ. проект, 2001. – 496 с.
4. Теория социальной работы: учеб. / под ред. Е.И. Холостовой. – М.: Юристъ, 2001. – 334 с.

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНИКИ «КОНСТРУКТИВНОГО СПОРА» В ПРАКТИКЕ СЕМЕЙНОГО И СУПРУЖЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

Лазарева И.А.
Межрегиональный открытый социальный институт
г. Йошкар-Ола

В семейной терапии и консультировании используются различные коррекционные стратегии, а именно:

1) интерпретация;
2) познание;
3) обучение;
4) совет;
5) катартическая терапия (разрядка);
6) активное переструктурирование;
7) конфронтация.

Считается, что выражение неконтролируемой, свободной экспрессии чувств и мыслей можно использовать как метод решения супружеских затруднений. Однако специалист по агрессии Л. Беркович (1973) обоснованно критикует катарсис как метод терапии. В ряде экспериментов он показал, что открытое выражение агрессии приводит лишь к росту агрессивности. Поэтому мы в своей практике отказались от поощрения клиентов к прямому выражению агрессии, так как открытое коммуницирование некоторых чувств и установок имеет откровенно деструктивное влияние на супружеские отношения. Мы полагаем, что рациональный процесс обсуждения проблем имеет превосходство над катактической экспрессией при решении супружеских затруднений. Ряд исследователей обнаружили (J.R. Udry, G. Levinger, S. Senn, C. Schaap), что неизбирательная коммуникация чувств не коррелирует с супружеским счастьем. В свою очередь, практика разрешения супружеских затруднений подтверждает вывод о том, что катарсис – неэффективный подход в супружеской и семейной терапии, каким он является в индивидуальной терапии. Вместе с тем, выраженная мотивация сохранения брака у супругов и наличие аффективно переживаемого светлого прошлого брака позволяет практиковать катартическую терапию в семейном и супружеском консультировании.

Ослабление деструктивных реакций супругов в ходе свободного обсуждения своих чувств друг к другу может достигаться за счет принятия исследовательской позиции в обсуждении и соблюдении правил супружеского диалога. Полезной и эффективной в этом отношении является техника «конструктивного спора» С. Кратохвила, описанная Т.М. Мишиной (1983). Методика представляет собой набор признаков правильного спора. Опираясь на эти признаки, супруги могут, во-первых, оценить конструктивность своего поведения, и, во-вторых, обучиться ему. Супругам предлагаются оценочные листы (таблица 1), представляющие собой набор указанных признаков. В конце спора выставляется итоговая оценка, которая включает в себя оценку стиля спора и его результатов. Поведение по каждому признаку оценивается «+1», если оно конструктивно, и «-1», если оно деструктивно. Описание конструктивного и деструктивного поведения приводится в оценочном листе. Итоговый результат может варьировать от «+8» (максимум конструктивности) до «-8» (максимум деструктивности).

Таблица 1 – Оценочный лист методики конструктивного спора (Мишина Т.М., 1983)

1. Стиль спора

Оцениваемые характеристики	Положительная оценка	Подсчет очков	Отрицательная оценка	
		+	-	
Конкретность	В споре имеется предмет, нападение или защита сводится к конкретному поведению «здесь и теперь»			Обобщение, поведение называется «типичным», ссылка на события, прошедшие или не имеющие отношение к делу
Вовлеченность	Оба увлечены, наносят и получают сильные «удары»			Один из участников не задействован, находится в стороне спора, оскорбляется, прекращает спор

				преждевременно и т.д.
Коммуникация	Ясная, открытая, каждый говорит за себя, думает то, что говорит, его можно понять и ответить ему, хорошая «обратная связь»			Слишком частое повторение своих доводов и малое внимание к доводам другого, скрытые признаки непонимания, укрывающиеся за другими, «шум»
«Честная игра»	Не допускает удары «ниже пояса», принимается во внимание, сколько может вынести партнер			Аргументы не относятся к предмету, но нацелены в чувствительное место

2. Результаты спора

Оцениваемые характеристики	Положительная оценка	Подсчет очков		Отрицательная оценка
		+	-	
Информированность	Что-то узнал или получил, научился чему-то новому			Не узнал ничего нового
Отреагирование	Исчезла напряженность, уменьшилась злобность, выяснены претензии			Напряжение не исчезло, а осталось или усилилось
Сближение	Спор привел к взаимопониманию и сближению партнеров, есть			Партнеры более отдалены, чем прежде,

	ощущение, что это их касается, что так и должно быть, сохраняют свое достоинство			ощущают, что они не поняты или сильно обиженны
Улучшение	Устранение проблемы, разрешение ситуации, оправдания, планы на будущее			Ничего не решено, участник не старается ничего исправить или оставляет это другому и не хочет его простить

Показания к применению данной техники:

1. Прежде всего, межличностный, а не внутриличностный характер конфликта.
2. Острый, а не хронический конфликт.
3. Выраженная мотивация к сохранению брака.
4. Хорошие взаимоотношения супругов до конфликта.

Роль психолога может быть расценена как роль обучающей модели: показывает супругам оптимальные формы взаимодействия, то есть свое психотерапевтическое воздействие направляет на изменение процессов совладания каждого индивида, что приводит к формированию более продуктивных форм коммуникации. В свою очередь от психолога требуется необычайная чувствительность к нарабатываемому материалу, к клиентам.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Лежнина Н.Ю.
Детский сад № 25 «Жемчужинка»
г. Йошкар-Ола

Дошкольный период – пора интенсивных накоплений физических, умственных и духовных сил. В это время происходит бурный рост всего организма, развитие мозга и связанное с этим усложнение процессов

высшей нервной деятельности. У малыша повышается чувствительность к сигналам внешнего мира, возможность анализа и синтеза; прокладываются новые связи в коре больших полушарий, идет усиленное накопление запаса впечатлений и представлений. И предметы ближайшего окружения, и поступки людей, и события общественной жизни по мере взросления ребенка все больше привлекают его внимание, призывают вглядываться, искать объяснения, будят его воображение, мысль [2].

Дошкольный возраст настолько насыщен событиями и значимыми изменениями в психике ребенка, что весь период подразделяется на младший дошкольный возраст – 3-5 лет и старший дошкольный – 5-7 лет.

Взаимодействие с взрослым переходит из плана предметного в план отношений. Развиваются новые формы общения и основные виды деятельности: игра, учение, труд, и каждый из них вносит свою долю в формирование личности дошкольника [3].

Младшую группу посещают дети от 2,5 до 4 лет. Ребенку этого возраста необходимы контакты со сверстниками, изменение окружающей его среды, новые впечатления, которые может дать только детский сад. В этом возрасте привязанность детей к родителям уже не такая сильная, то есть они нуждаются в родительском внимании и ласке, но в то же время начинают стремиться освободиться от опеки. К тому же к трем годам ребенок уже психологически готов к смене обстановки, и часто детские психологи рекомендуют отдавать ребенка в детсад именно в этом возрасте, а до тех пор воспитывать его дома. Дети в этом возрасте активно подражают речи взрослых людей. Родители дома могут без труда узнать в разговоре с ребенком об их воспитателе, а воспитатель таким же образом – об отношениях в семье малыша. Упрямство детей на третьем году жизни ослабевает, и ребенок начинает лучше понимать воспитателей.

Дети, начиная с трех лет, все больше проявляют черты пола, к которому принадлежат. Поэтому в этом возрасте мальчику надо прививать уважение к женщинам и девочкам, стремление защищать их и не обижать их самому. Девочка начинает осознавать, что природой ей предназначено стать впоследствии женщиной, и старается помогать маме и воспитателю в группе хотя бы в малом. Отношение к мальчикам и мужчинам у нее вырабатывается с женских позиций. В этом возрасте дети достаточно легко меняют партнеров по общению [5].

Довольно часто на третьем году жизни у ребенка возникает заикание. Это связано с тем, что в этот период ребенок много работает над своей речью, старается говорить более длинными предложениями, желая выглядеть старше. К тому же часто бывает так, что взрослым некогда дослушать ребенка, и они обрывают его на полуслове. В следующий раз

ребенок, стараясь увлечь взрослого разговором, говорит быстро, «проглатывая» слова.

Важно понять, чем именно вызван речевой недостаток. Эту проблему нужно решать совместно с родителями, если это не связано с неврологическими заболеваниями. Для трехлетних детей характерны выдуманные беспокойства.

Также для этого возраста характерна детская агрессивность. Дети могут тянуть друг друга за волосы, угрожать воспитателю игрушечным пистолетом, замахиваться на взрослых. Надо дифференцированно относиться к подобному поведению – в каком-то случае немедленно пресекать подобные вещи, а в каком-то можно ограничиться и замечанием. Ведь возможно, что таким образом ребенок дает понять воспитателю, что его что-то тревожит или раздражает.

Средняя группа – дети от 4 до 5 лет. Это возраст, когда дети задают вопросы обо всем, что увидят, услышат или узнают от окружающих. Дети этого возраста обладают богатым воображением. Таких детей очень легко увлечь чем угодно. В пять лет легче всего научить ребенка читать и считать, а потом умело использовать эти знания. К примеру, можно попросить такого ребенка прочитать остальным детям маленькую сказку.

Также важно уметь отличать в этом возрасте шалость от озорства ребенка. Шалость – забава невинная: ребенок весел, оживлен, пытается по-своему, по-детски острить, смешить окружающих и занимать себя. Это своеобразная форма выражения расположения к вам, поиск контактов с окружающими.

Однако если ребенок не знает границ в своих шалостях, то они нередко перерастают в озорство. А оно всегда имеет аморальный оттенок. В проявлении озорства ребенок как бы переступает границы дозволенного. Взрослые обязаны определить ту черту, за которую он не должен переступать, и соответственно руководить его поведением.

Маленькие дети обладают большой склонностью к подражанию. «Ребенок говорит языком окружающих – высказывает их взгляды, повторяет их жесты, подражает их поступкам. Например, Вике пятый год. Она хочет быть похожей на свою маму, подражает ее движениям, походке, манере говорить. Она часто повторяет услышанное от взрослых: «Я вся в маму» [6].

В детях, как в фокусе, отражается настроение родителей. Если взрослые веселы, уравновешены, приветливы, то и дети спокойны, жизнерадостны. Старшая группа – это дети 5-6 лет. В последние годы обучение грамоте начинают именно в этом возрасте.

С психологической точки зрения ребенок этого возраста становится более самостоятельным. Мнение взрослых для него уже не так значимо, как мнение товарищей по группе или детей боле старшего возраста. Этот

возраст характеризуется повышенным чувством ответственности. Ребенку можно доверить какое-нибудь дело и не беспокоится о том, что он его выполнит.

При этом в некоторых случаях ребенок становится более рассеянным. Например, может сесть кушать, не вымыв руки, или же забудет замечание воспитателя. То есть он помнит лишь о том, что сам для себя определил важным [1].

Направление игр в этом возрасте меняется. Больше всего детей привлекают игры, которые предполагают владение определенными навыками. К примеру, мальчики увлекаются конструированием, а девочки играют в игры, свойственные полу, например в «дочки-матери».

В этом возрасте впервые внимание детей начинает переключаться со взрослого на сверстника, интерес к общению с которым постепенно увеличивается. Они начинают общаться с конкретными детьми, которых трудно заменить даже в том случае, если это общение не устраивает взрослого.

Подготовительную группу посещают дети 6-7 лет. Принято считать, что дети этого возраста практически не требуют к себе особого внимания, что управляться с ними намного легче, чем с малышами. Это не совсем так. В этом возрасте легче с детьми в том плане, что можно словесно объяснить, что требуется от ребенка, попросить его изменить свое поведение. Чаще всего ребенок сам старается стать лучше, вести себя как взрослый.

Некоторые дети, наоборот, становятся в этом возрасте более грубыми, как будто напрочь забывают все правила поведения, которым их обучали на протяжении всех лет в детском саду. Многое зависит от взаимоотношений в семье ребенка и от того, мальчик это или девочка. Как правило, у девочек все плохие черты поведения несколько сглажены [4].

Совестливость у детей этого возраста превосходит все остальные их качества, и опытный воспитатель может в своей работе опираться на это свойство данного возраста.

Особо следует оговорить случаи появления в группе новых детей. Как правило, какими бы дисциплинированными ни были дети в группе, они не всегда доброжелательно встречают новичка, и именно здесь новенькому потребуется помощь воспитателя войти в уже сложившийся коллектив. К тому же именно в этом возрасте дети в группе разбиваются на пары, различные группки – словом, стараются как-либо обособиться. Невозможно заставить их принять в это общество насильно. Но исподволь, применив умение и знание тонкостей психологии, можно добиться этого.

В данном возрасте развивается групповая дифференциация, в группе выделяются лидеры, которые умеют как организовать деятельность других детей, так и привлекают к себе их симпатии.

К индивидуальным особенностям относятся и такие качества, как открытость и закрытость (экстравертность или интравертность). Это не значит, что люди рождаются общительными или замкнутыми, эти качества формируются уже в процессе жизни.

Также можно выделить такое качество, как экстрапунктивность (или интрапунктивность), которое связано с оценкой сложных ситуаций.

Таким образом, сочетание этих индивидуальных качеств, которое является совершенно уникальным у каждого человека, во многом определяет его поведение, общение с другими людьми и отношение к самому себе. И педагогические воздействия будут эффективны в том случае, если взрослый умеет найти из всего многообразия методов и приемов самый нужный с учетом особенностей ребенка и конкретно сложившейся ситуации; если между взрослым и малышом существует душевный контакт и взаимопонимание. Дети всегда тянутся к людям, которые понимают, чего они хотят, в то же время не будучи к ним слишком строгими. Дети не рождаются капризными и упрямыми, и это не возрастная их особенность. Капризным ребенок становится в результате допускаемых ошибок воспитания.

Иными словами, воспитатель должен быть не только мягким и не только строгим, но таким, чтобы дети его уважали, в то же время не боясь, чтобы они видели в нем старшего товарища в играх, заботливую «маму» в бытовых вопросах и близкого человека, которому можно доверить что-то сокровенное. К такому идеалу должен стремиться каждый педагог [6].

ЛИТЕРАТУРА

1. Баркан А.И. Его величество ребенок / А.И.Барканов. – М, 2008. – 368 с.

2. Буре Р.С. Воспитатель и дети / Р.С. Буре, Л.Ф.Островская. – М., 2007. – 143 с.

3. Волков Б.С. Детская психология в вопросах и ответах / Б.С. Волков, Н.В. Волкова. – М.: Сфера, 2008. – 256 с.

4. Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? / Ю.Б. Гиппенрейтер. – М., 2007. – 240 с.

5. Зюбин Л.М. Психология воспитания / Л.М. Зюбин. – М., 2008.

6. Островская Л.Ф. Педагогические ситуации в семейном воспитании дошкольников / Л.Ф.Островская. – М.: Просвещение, 2000. – 160 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КЛАССИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ МОТИВАЦИИ А. МАСЛОУ В ПРАКТИКЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

Макарычева И.Н.
Академия права и управления
г. Йошкар-Ола

Изучив особенности ряда выдающихся личностей, среди которых как современники исследователя, так и исторические личности, Маслоу предложил свой взгляд на движущие силы личностного развития и поведения человека. Целью его исследований было выяснение того, какие мотивы и в какой зависимости от степени удовлетворения потребностей являются действенными. Выводы ученого позволяют рассматривать его теорию применительно к повседневной практике психологического консультирования. Утверждение о том, что недостаточность активизации того или иного мотива есть повод для пристального внимания и анализа, подтверждается множеством примеров, когда на практике психолог не замечает реверсии мотивов, а значит, ведет консультативную и коррекционную работу вне актуального мотивационного состояния личности. Рассмотрение базовых потребностей личности с точки зрения их актуальности, степени удовлетворенности, а значит, и детерминации поведения человека может стать существенным ресурсом для повышения эффективности психологической помощи.

Ссылаясь на исследования психофизиологов, Маслоу рассматривает физиологические потребности, с одной стороны, с точки зрения концепции гомеостаза, с другой, так называемой «проблемы аппетита». В обыденном и достаточно стабильном существовании человека в потребности сохранения гомеостаза и мотив выживания на том или ином уровне будут вмешиваться потребности иного порядка, связанные с социальным статусом человека, его интеллектуальным и культурным развитием, а значит, будет наблюдаться принципиально иная структура мотивационного поля, то есть иная система взаимосвязей потребностей разных видов и условных уровней.

В категорию потребностей в безопасности объединяются потребности в стабильности, зависимости, защите, структуре, порядке, законе, ограничении и др. Наиболее ярко проиллюстрировать влияние этой группы потребностей на поведение людей можно на примере детей. Во-первых, дети более непосредственно реагируют на угрозу в отличие от взрослых. Шум, яркий свет, неловкие движения, реакции других людей вызывают у малышей видимую физиологическую, эмоциональную и

физическую реакцию. Во-вторых, маленький ребенок стремится упорядочить свой мир, сделать окружающее пространство более стабильным и предсказуемым. Ритуалы укладывания спать и кормления, привязанность к одним и тем же игрушкам и знакомым сказкам – все это становится для ребенка символами безопасности и стабильности. Таким образом, можно с уверенностью утверждать, что отсутствие у ребенка стабильного, знакомого, а значит, на «языке» ребенка безопасного пространства ведет к хроническому неудовлетворению одной из базовых потребностей, что неизбежно окажет влияние на формирование не только мотивационной сферы, но и на развитие личности в целом. Вероятно, именно на этом этапе формируется доминанта безопасности у человека, что впоследствии будет тормозить «включение» иных потребностей, либо приведет к подмене потребностей другого порядка базовой потребностью безопасности. Другими словами, когда мы сталкиваемся с ситуацией неполной реализации способностей и возможностей индивида, одной из возможных причин будет застревание на удовлетворении данной потребности.

Стоит отметить, что и неврозы А. Маслоу относит к ситуации эскалации личностью чувства опасности, а значит, низкого уровня удовлетворения потребности в безопасности. Таким образом, при работе с неврозами стоит иметь в виду две особенности мотивационной диспозиции больного: первая – явное доминирование потребности в безопасности, вызванное болезненным восприятием окружающего мира как постоянной угрозы; вторая – скрытое хроническое неудовлетворение потребности в безопасности как возможная причина собственно невротического состояния. Изучение и сравнительная диагностика двух данных особенностей позволит более конструктивно выстроить ведение невротического больного, а кроме того, снять возможные мотивационные блокады как в самом начале лечения, так и на протяжении всего процесса реабилитации.

Актуализация потребности в принадлежности и любви происходит достаточно рано в онтогенезе. Уже в трехлетнем возрасте ребенок начинает задаваться вопросом, любим ли он. А несколько позже ему необходимо ощущение принадлежности к группе, в роли которой сначала выступает семья, затем коллектив сверстников. Очевидно, что пик доминирования потребности в принадлежности приходится на подростковый возраст, когда принятие индивида референтной группой становится ведущим мотивом всего поведения человека. Хроническое неудовлетворение ее в детском возрасте может привести к вытеснению и усилению скрытого влияния как на формирование, так и на конкретные действия человека. Иной раз выраженное стремление человека к построению карьеры, самореализации является суть реверсией

потребности в любви. Мысль о том, что успешного человека больше любят, может стать движущей силой и основным постулатом жизненного сценария. Однако подобная подмена мотивов может приводить к невротическому развитию личности. В достижении вершин карьеры при вытесненной потребности в любви у человека усугубляется чувство неудовлетворенности при отсутствии конструктивных путей устранения эмоционального и психологического дискомфорта. «Недолюбленность» может стать навязчивой идеей индивида, и он все свое поведение подчинит поискам способов удовлетворения данной потребности. Если же учесть, что эмоциональное сопровождение процесса ее удовлетворения или неудовлетворения несравнимо выше, нежели в случае любой другой потребности, становится очевидной необходимость анализа формирования данной потребности, способов ее удовлетворения и в случае работы с конкретным человеком изучения условий его роста и развития с раннего возраста именно с точки зрения удовлетворения данной потребности.

Зачастую многие случаи психопатического поведения можно объяснить доминированием потребности в принадлежности, а неадекватное социальное поведение как раз отсутствием положительного опыта априорного принятия группой. Ярким примером этого утверждения может служить социальная дезадаптация детей-сирот, когда ребенок в самом начале своего развития, в тот момент, когда потребность в принадлежности становится доминирующей, не получает ее удовлетворения в виде безусловного принятия его в группу (семью). Таким образом, потребность в принадлежности становится доминирующей, но, как правило, скрытой. И ее влияние на поведение, на построение жизненного сценария становится определяющим. Человек добивается принятия группой, но не имеет базового опыта принадлежности, что может привести к дезадаптивным формам поведения в ситуации вступления в группу. Стремление преодолеть чувство одиночества может также привести к неосмотрительному вступлению в любую принимающую группу. Именно так происходит попадание детей в группировки и подростковые объединения. В подростковом возрасте манипулирование на принадлежности к группе является самым легким способом привлечения новых членов любой организации.

Потребность в признании находит свое выражение в различных проявлениях. С одной стороны, человеку крайне необходимо чувствовать себя уверенно, независимо и свободно, что является результатом его компетентности, профессионализма – всего, что связано с понятием «достижение». С другой стороны, потребность в признании может трансформироваться в потребность в репутации и престиже, то есть

внешних проявлениях понятия «успех». Хотя стоит отметить, что между обоими проявлениями данной потребности может наблюдаться прямая зависимость – чем выше достижения, тем выше потребность в престиже и выше сам престиж. Но может случиться так, что именно «кредит доверия», например, молодому специалисту, будет способствовать актуализации потребности доказать свою состоятельность, а значит, мотив достижения станет в этой ситуации доминирующим. Если предположить, что никакие другие факторы социальной среды и психологического состояния индивида не вмешиваются в данный процесс, то подобная схема мотивирования эффективной деятельности (будь то учебная или производственная) могла бы стать идеальной схемой стимулирования людей.

В любом случае, анализ актуального состояния потребности в признании, уровня ее удовлетворенности и соответствия этого уровня внутренним ожиданиям являются значимыми направлениями работы с любым человеком. При наличии внутриличностных конфликтов, внутренней неудовлетворенности текущим психологическим состоянием работа по анализу уровня удовлетворенности потребности в признании становится крайне важной в силу ее крайне высокой эмоциональной насыщенности. Работа психолога по оптимизации деятельности любого коллектива должна непременно опираться на работу с потребностями в принятии и признании, как основными факторами построения адекватной и работоспособной команды, а также построения внутреннего пространства коллектива как ведущего фактора в организации конструктивной деятельности.

И, наконец, последний вид потребностей, помещаемый на вершину пирамиды, приписываемой А. Маслоу, – потребность в самоактуализации. Есть утверждения, что данная потребность идентична потребности в развитии и заложена в человеке едва ли не на генетическом уровне. Стремления ребенка узнавать, познавать, становиться лучше, добиваться результата беспрецедентны по своей природе. Зачастую ребенок развивается личностно, интеллектуально, творчески вопреки окружающим условиям. Сдерживание же потребности к саморазвитию будет приводить к регрессии поведенческих реакций и эмоциональным расстройствам различной степени – от легких до клинических. Низкий уровень потребности в самоактуализации может быть следствием вытеснения ее более актуальными в данный момент потребностями. Однако и в скрытом виде неудовлетворенность данной потребности будет оказывать влияние на поведение человека и личностные проявления в решении проблемных жизненных ситуаций.

В ежедневной практике мы не сталкиваемся с ситуацией полной блокады потребностей так называемого «высшего уровня» из-за

неудовлетворенности предыдущих видов потребностей в силу того, что в повседневной жизни при отсутствии экстремальных условий существования, угрожающих самому существованию индивида, иерархичность потребностей в строгом ее проявлении не наблюдается. И «запуск» той или иной потребности в той или иной ситуации происходит не по принципу уровневости, а скорее, по степени неудовлетворенности. То есть, чем наименее удовлетворена или удовлетворялась ранее потребность, тем сильнее будет ее влияние на поведение человека. При этом влияние ненасыщаемых потребностей будет существенно сильнее, так как их влияние перманентно, а удовлетворение носит точечный характер, побуждая к продолжению активности для получения вознаграждения. Кроме того, потребности в принадлежности, любви, признании и самоактуализации имеют очень мощное эмоциональное подкрепление. А если учесть, что удовлетворение данных потребностей напрямую связано с социальным существованием человека, что априори относится к наиболее личностно-отнесенным условиям, то становится очевидным глобальное влияние этой группы потребностей на все поведение индивида.

С этой позиции любая работа психолога, связанная с анализом деятельности человека и особенностей его поведения, должна начинаться с изучения его мотивационного статуса. Профиль потребностей, степень их удовлетворенности, привычные способы удовлетворения, случаи затянувшегося неудовлетворения, процесс формирования потребностей в раннем детстве, побудительные особенности окружающей среды – все эти вопросы помогут определить и поведенческий профиль личности, отграничить потребности и мотивы от сиюминутных характерных реакций (состояний), что, в свою очередь, позволит решить вопрос оптимизации деятельности и поведения человека, решения его проблем, либо вопросы оптимизации среды для более конструктивной ее организации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Макклелланд Д. Мотивация человека / Д. Макклеланд. – СПб.: Питер, 2007. – 672 с.
2. Маслоу А.Г. Мотивация и личность / А.Г. Маслоу. – СПб.: Евразия, 1999. – 478 с.
3. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего / Ж. Нюттен. – М.: Смысл, 2004. – 306 с.

К ПРОБЛЕМЕ ИНТЕРИОРИЗАЦИИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА

Маланов С.В.
Марийский государственный университет
г. Йошкар-Ола

Системно-деятельностный культурно-исторический подход к анализу и объяснению психических явлений – это фундаментальный вклад в развитие мировой теоретической психологии. Объяснительный потенциал этой общепсихологической теории до настоящего времени реализован не в полной мере. В качестве иллюстрации приведем ряд возможных примеров приложения теории к анализу и объяснению формирования и развития личности ребенка.

В контексте системно-деятельностного культурно-исторического подхода к анализу психических явлений все феноменологически выделяемые у человека психические функции, процессы и свойства получают объяснение и интерпретацию через *две взаимосвязанные линии генезиса*: а) включение субъекта во взаимодействия с другими людьми; б) овладение субъектом предметными действиями.

С момента рождения на основе исходных взаимодействий младенца с внешней средой психическое развитие человека реализуется в двух тесно взаимосвязанных направлениях.

Во-первых, формирование и развитие все более сложных мотивационных отношений (мотивов) во взаимодействиях с людьми и предметами человеческой культуры. Такие мотивационные отношения образуют основу для избирательной реализации направлений жизненной активности каждого человека (различных видов деятельности). При этом с момента рождения мотивационные отношения у ребенка устанавливаются: а) к людям и межличностным отношениям с людьми; б) к предметам человеческой культуры и предметным условиям окружающего мира. Именно мотивационные отношения, избирательно формирующиеся у ребенка к людям, и определяют: а) как субъект включается, как организует и выстраивает отношения и взаимодействия с другими людьми; б) как субъект включается в реализацию различных типов социальных отношений; в) в какие виды человеческой деятельности субъект готов будет включиться. Это и образует центральные направления личностного развития человека.

Во-вторых, формирование и развитие способностей ориентироваться и на этой основе реализовывать все более широкий диапазон действий в разных предметных областях. Это образует основные линии развития познавательной сферы человека.

Язык и другие знаково-символические средства, используемые взрослыми во взаимодействиях с ребенком, обеспечивают формирование высших психических функций – человеческие формы произвольной осознаваемой ориентировки и организации взаимодействий с людьми и предметами окружающего мира. При этом формируется **сознание** – специфические способы психической ориентировки людей, опирающиеся на использование языковых и других знаково-символических средств, которые приобретают умственные формы реализации в составе образа мира субъекта.

Заметим, что мотивационные отношения, которые избирательно связывают каждого человека с другими людьми (родственники, друзья, социальные группы и сообщества), как правило, оказываются для субъекта более личностно значимыми, чем мотивационные отношения, формирующиеся к предметам и предметным условиям. При этом мотивационные отношения, связывающие субъекта с другими людьми, осознаются в меньшей степени, чем мотивационные отношения, связывающие субъекта с определенными направлениями предметной деятельности и предметными условиями.

Таким образом, все феноменологически и теоретически выделяемые психические процессы и свойства личности получают объяснение и интерпретацию через генезис функциональной дифференциации и интеграции различных взаимодействий субъекта с другими людьми и предметными условиями окружающего мира.

- **Потребности** актуализируются у ребенка с момента рождения в качестве органических состояний, которые побуждают к внешним формам активности и удовлетворяются путем взаимодействий с внешним миром. По мере расширения взаимодействий с внешним миром на основе ориентировочных операций и действий формируются положительные и отрицательные мотивационные отношения (мотивы) к предметам и предметным условиям, которые обеспечивают удовлетворение потребностей или препятствуют их удовлетворению. У человека, в отличие от животных, мотивационные отношения устанавливаются во взаимодействиях с людьми и предметами человеческой культуры. В результате формируются человеческие мотивационные отношения к людям (которые образуют основу личности) и к предметам человеческой культуры. Мотивационные отношения субъекта, расширяясь и конкретизируясь, образуют центральные направления жизненной активности (деятельности), в свою очередь обеспечивая избирательность постановки целей, а также направленность ориентировочных операций и действий (восприятие, представления, мышление) на выделение в мире

мотивационно (эмоционально) значимых объектов и предметных условий.

- **Характер** – это формирующиеся в онтогенезе индивидуальные устойчивые параметры межличностных взаимодействий с другими людьми в социальных ситуациях и в системе социальных отношений и связей. Черты характера складываются из: а) устойчивых форм обобщенной ориентировки в определенном диапазоне межличностных отношений и социальных ситуаций; б) устойчивых форм анализа и оценивания субъектом таких отношений и ситуаций; в) устойчивых форм организации поведения и поступков в межличностных отношениях и социальных ситуациях.
- **Способности** проявляются и выделяются в том случае, когда у субъекта наблюдается: а) быстрое овладение новыми способами ориентировки в определенной предметной области; б) широкий диапазон возможностей (умений) самостоятельно организовать разнообразные действия на основе известных способов ориентировки с целью решения определенных задач и получения определенных результатов; в) широкий диапазон возможностей (умений) самостоятельно организовывать и выстраивать новые способы ориентировки, включаясь в выполнение разнообразных действий. При этом последняя группа признаков характеризует творческие составляющие способностей субъекта.
- **Эмоции и чувства** обеспечивают ориентировку субъекта (личности): а) в изменениях внутренних состояний организма и актуализирующихся потребностях; б) в мотивационно значимых для субъекта (и личности) направлениях жизнедеятельности; в) в значении разнообразных событий и явлений для субъекта (личностный смысл) на основе актуализации пристрастного отношения к ним – их субъективного переживания и оценки.
- **Воля** – это особые способы ориентировки в специфических отношениях между людьми, в ситуациях ответственности перед другими людьми и обществом, требующих выбора и принятия самостоятельного решения. Именно волевая регуляция лежит в основе постановки целей, соответствующих интересам других людей и общества, даже в ущерб индивидуальным интересам, желаниям и эмоциональным предпочтениям.

Выделенные исходные направления естественной дифференциации психических функций далее могут конкретизироваться и дополняться по множеству оснований. Например, противопоставление терминов «характер» – «темперамент» при «традиционной классификации» психических явлений оказывается логически недостаточно последовательным и недостаточно убедительным («искусственным»).

Более последовательным при классификации психических явлений будет противопоставление «характер» – «способности». С помощью термина «способности» фиксируются обобщенные и устойчиво воспроизводимые субъектом способы ориентировки и организации взаимодействий с предметами и явлениями при реализации предметно-практических и умственных действий. С помощью термина «характер» фиксируются обобщенные и устойчиво воспроизводимые субъектом способы ориентировки и организации взаимодействий с другими людьми, а также включения в межличностные и общественные отношения. При этом темперамент выступает физиологической (психофизиологической) основой динамических проявлений как характера, так и способностей.

Личностные качества (особенности характера), как и другие высшие психические функции человека, первоначально формируются «между людьми» – во внешних формах и способах общения и взаимодействия. И личностная, собственно человеческая, внутренняя индивидуальность есть результат избирательного установления мотивационных отношений к другим людям, а также присвоения субъектом определенных форм реализации межличностных взаимодействий и включения в активную реализацию определенного диапазона общественных отношений. Такие внешние разделенные между людьми взаимодействия и отношения могут быть как достойными, так и недостойными с точки зрения общечеловеческих ценностей, определенной культуры, социальной общности или конкретного субъекта.

Каковы основные закономерности развития личности ребенка? Фундаментальный закон, которому подчиняется психическое развитие ребенка, был сформулирован еще Л.С. Выготским и известен в психологии как процесс интериоризации. В отечественной психологии механизмы интериоризации предметных действий анализировались и исследовались достаточно широко и последовательно. При этом механизмы интериоризации межличностных взаимодействий и отношений, в которые включается ребенок с момента рождения, еще ждут своего исследования. В контексте анализа развития личности механизм интериоризации может быть сформулирован следующим образом: личностные особенности формируются у ребенка не путем вызревания «изнутри» на основе наследственных предрасположенностей, а «извне» – на основе включения ребенка в различные формы общения, межличностных взаимодействий, отношений и деятельности с другими людьми. Поэтому необходимыми условиями для личностного развития ребенка выступают образцы достойного поведения, общения, эмоционально-ценностных и нравственных отношений, которые могут быть присвоены (интериоризированы) ребенком во взаимодействиях с людьми.

Основным фактором личностного развития (воспитания) ребенка выступает насыщенность социальной среды, в которой живет ребенок, образцами достойного поведения. При этом наиболее выраженный развивающий (воспитательный) эффект будет оказывать совместное совершение поступков со значимыми для ребенка взрослыми. Иллюстрацией этому может служить организация взаимодействий во всех наиболее известных и эффективных воспитательных педагогических системах. В данном контексте можно переформулировать знаменитый тезис Л.С. Выготского в приложение к процессам воспитания и развития личности: завтра ребенок будет самостоятельно поступать так («зона ближайшего развития» личности), как сегодня он поступает вместе с взрослыми («зона актуального развития»). Чем больше в социальном окружении ребенка образцов достойного поведения и разнообразия совместных позитивных поступков, тем шире «зона ближайшего развития» для соответствующих личностных качеств.

Таким образом, в основе формирования (и воспитания) личностных качеств ребенка лежат механизмы формирования новых мотивационных отношений, а также заимствования и присвоения образцов межличностных отношений и взаимодействий, в которые включается ребенок. Такие «образцы» ребенку могут задаваться:

- В выражении взрослыми мотивационных эмоционально-оценочных и ценностных отношений к различным событиям и явлениям.
- В межличностных формах общения, в процессах использования средств и способов воздействия на других людей, включая и воздействия взрослых на самого ребенка.
- В способах регламентирования поведения со стороны других людей: установление запретов, формулирование правил поведения и т.д.
- В приемах самоконтроля и самоорганизации: образцы поведения в ситуациях выбора и принятия на себя ответственности; в ситуациях преодоления трудностей; в ситуациях последовательного выполнения сложных или монотонных действий; в ситуациях пристрастного эмоционального реагирования на поступки других людей и их эмоциональной оценки и т.д.

В связи с отмеченными выше закономерностями, искусство воспитания заключается не столько в способах организации ребенка или детского коллектива и не столько в «методах оказания воспитательных воздействий», сколько в тех образцах достойного поведения, носителями которых выступают родители, воспитатели, учителя и ближайшее социальное окружение ребенка. Отсутствие таких образцов – основная причина педагогических неудач.

Можно предположить, что интериоризация межличностных взаимодействий и социальных отношений предполагает ряд этапов:

- Включение ребенка в межличностные взаимодействия с взрослыми. Наблюдение ребенком образцов организации взаимодействия и общения. Их заимствование и воспроизведение в совместной деятельности и общении.
- Последующее использование таких образцов взаимодействия и общения по отношению к близким, а позднее и к другим людям.
- Систематическое и привычное использование наиболее эффективных, удавшихся и дозволенных способов организации взаимодействий и общения с другими людьми.
- Последующая реализация ребенком ставших привычными способов организации взаимодействий и общения не только на других людей, но и по отношению к себе.
- Преобразование таких форм организации взаимодействия и общения в индивидуальные «внутренние» личностные особенности ребенка – в индивидуальные способы организации взаимодействия и выражения отношений к другим людям и к самому себе.

Формирование и развитие личностных качеств не может контролироваться ребенком. Ребенок вынужденно включен в определяемые взрослыми взаимодействия. При этом включение ребенка в определенные привычные взаимодействия только частично осознаются и контролируются взрослыми. Поэтому исходные личностные особенности формируются у ребенка на бессознательной основе. Механизмы сознания включаются в этот процесс с момента, когда особенности поведения, поступки, способы их организации постепенно начинают обозначаться и фиксироваться в речевой форме. В результате некоторые особенности организации взаимодействий и общения с другими людьми становятся осознаваемыми и произвольно регулируемыми.

В основе осознаваемых личностных качеств лежат постепенно формирующиеся у ребенка умения произвольно управлять способами общения и взаимодействия с другими людьми, своими поступками и т.д. Способности к самоорганизации и самоконтролю формируются и развиваются на основе овладения ребенком побуждающими, планирующими и организующими функциями речи, которые сначала присутствуют во внешних формах межличностного общения и организации взаимодействий с людьми, а затем приобретают характер внутренних речевых форм самоорганизации и самоконтроля.

Чтобы ребенок приобрел новые умения самостоятельно, осознанно и произвольно контролировать определенные формы взаимодействия и

общения с другими людьми, в соответствии с механизмом интериоризации, необходимо:

- Научить ребенка выделять и фиксировать в речевой форме (осознавать) соответствующие особенности общения, взаимодействий, переживаний у других людей (сказочных или литературных персонажей), давая им самостоятельную оценку.
- На этой основе научить ребенка выделять и фиксировать в речевой форме у самого себя определенные особенности собственного общения, взаимодействий, отношений с другими людьми и давать им свою оценку.
- Научить ребенка, опираясь на языковые средства, планировать возможные альтернативные формы общения и взаимодействий с другими людьми.
- Совершенствовать умения подчинять свое поведение, свои взаимодействия таким планам, которые формируются и фиксируются на основе внешней, а позднее внутренней речи.

Такие «внутриречевые действия и операции» начинают выполняться «про себя», автоматизируются и образуют то, что традиционно называют «внутренними» чертами характера личности. При этом причины и факторы, детерминирующие процесс формирования и развития личностных качеств и особенностей, изменяются на протяжении жизни человека.

В раннем детстве и дошкольном возрасте личностные особенности формируются неосознанно на основе овладения специфическими для семьи формами коммуникации и межличностных взаимодействий, а также на основе принятых в семье способах регламентации поведения.

В дошкольном и младшем школьном возрасте личностные качества формируются преимущественно неосознанно на основе овладения различными формами общения, а также способами включения и организации межличностных взаимодействий, взаимной регламентации поведения сначала в семье, позднее также и вне семьи.

С подросткового возраста личностные особенности начинают формироваться не только на основе стихийного присвоения ребенком различных форм и способов межличностных отношений, не только на основе следования разнообразным формам регламентации поведения, но и на основе осознания и произвольного изменения своих личностных качеств и активного «конструирования» способов межличностных взаимодействий – на основе развития рефлексивных способностей.

В заключение хотелось бы подчеркнуть, что закономерности интериоризации межличностных отношений – это недостаточно исследованная область формирования и развития высших психических

функций человека. Исследования в этой области могут послужить решению множества проблем в прикладных областях психологии и педагогики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с.
2. Гальперин П.Я. Лекции по психологии / П.Я. Гальперин. – М.: Книжный дом «Университет»; Высшая школа, 2002. – 400 с.
3. Запорожец А.В. Психология действия / А.В. Запорожец. – М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2000. – 736 с.
4. Иванников В.А. Основы психологии. Курс лекций / В.А. Иванников. – СПб.: Питер, 2010. – 336 с.
5. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции / В.А. Иванников. – М.: УРАО, 1998. – 144 с.
6. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии / А.Н. Леонтьев. – М.: Смысл, 2000.
7. Маланов С.В. Системно-деятельностный культурно-исторический подход к анализу и объяснению психических явлений: объяснительные принципы и теоретические положения / С.В. Маланов. – М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2010. – 496 с.
8. Столин В.В. Самосознание личности. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983.
9. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах: Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. – М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 416 с.

ОСОБЕННОСТИ НЕРЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Малинина М.В.
Детский сад № 5 компенсирующего вида «Хрусталик»
г. Йошкар-Ола

В психологии общение рассматривается как одна из основных многоплановых категорий и как специфическая форма взаимодействия между людьми в их общественной жизни. Общение рассматривается науками о человеке как важный фактор психического развития ребенка.

Общение, по определению М.И. Лисиной, – процесс передачи и приема вербальной и невербальной информации, одно из условий развития ребенка, важнейший фактор формирования личности, один из главных видов деятельности человека, направленный на познание и оценку себя посредством других людей.

Исследованиями М.И. Лисиной доказано, что к моменту поступления в школу подавляющее большинство детей с нормальным зрением и интеллектом уже овладевают неречевыми (невербальными) и речевыми средствами общения по подражанию в совместной деятельности со взрослыми и сверстниками. Так как общение связано с умением ребенка

выражать внешне не только собственные эмоции и чувства, но и понимать эмоциональное состояние партнеров, то психология и педагогика стали уделять большое внимание неречевым средствам общения.

Нарушение общения приводит к тяжелым отклонениям в поведении, отражается на интеллекте ребенка, развитии социально значимых качеств личности. В развитии общения как вида специфической деятельности человека велико значение зрения. Зрительные нарушения у детей отражаются на общении, провоцируют неадекватное развитие неречевых средств общения, воздействуют на объем и качество общения, а также затрудняют вхождение в социальную среду, в которой ребенок формируется как личность.

Многие трудности общения неречевыми средствами зависят от среды, в которой растет ребенок, и связаны с содержанием, методами и организацией воспитательной работы в семье и в общеобразовательных учреждениях. Дети с нарушением зрения во многих сферах неречевого общения существенно ограничены. Это зависит от степени и характера нарушения зрения, а также от типа восприятия эмоциональных состояний и образов. Дети с нарушенным зрением не различают не только мимики, жестов, поз, но и не видят взгляда, мелких движений. Вследствие этого речь таких детей обычно нарушена, мышцы лица слабые, недифференцированные. И как результат, у детей с нарушением зрения возникают трудности в восприятии и воспроизведении эмоций [3, с. 17].

Если вовремя обратить внимание, вышеуказанные недостатки можно скорректировать или даже устранить. В процессе подготовки к утренникам, на музыкальных занятиях мы используем задания на развитие выразительности жестов, по изучению поз, привлекая тифлопедагога для коррекции внешнего выражения эмоций. На занятиях по изобразительной деятельности воспитатели вводят такие темы, как «Автопортрет», «Моя семья» и другие. Учителя-логопеды, используя задания артикуляционной гимнастики, развивают и укрепляют мышцы губ, щек, рта, участвующие в воспроизведении мимических движений. Элементы аутотренинга, психогимнастики, театральной деятельности используются на занятиях педагога-психолога. Обследования, рассматривание рисунков и пиктограмм сопровождаются словесным описанием. С детьми со множественными нарушениями (нарушение зрения и ЗПР, нарушение зрения и нарушения речи), а также тяжелыми зрительными диагнозами коррекционная работа проводится индивидуально.

ЛИТЕРАТУРА

1. Григорьева Г.В. Особенности формирования и развития средств общения у дошкольников с нарушениями зрения / Г.В. Григорьева // Дефектология. – 1996. – № 4. – С. 84-88.
2. Лисина М.И. Общение со взрослыми у детей первых семи лет жизни / М.И. Лисина // Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии / под ред. В.В. Давыдова. – М., 1978. – 360 с.
3. Феоктистова В.А. Развитие навыков общения у слабовидящих детей / В.А. Феоктистова. – СПб.: Речь, 2005. – 128с.

ОСОБЕННОСТИ ЭФФЕКТИВНОЙ САМОПРЕЗЕНТАЦИИ ЛИЧНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ КОЛЛЕКТИВЕ

Мальцева Е.Ф.
Межрегиональный открытый социальный институт
г. Йошкар-Ола

Данная тема недостаточно изучена, особенно в нашей стране. Основная часть теоретических и практических разработок принадлежит зарубежным ученым, таким как И. Гоффман, Д. Майерс, М. Снайдер, Г. Мид, Ч. Кули, М. Лири [2, 3] и др. В отечественной психологии можно выделить лишь ряд работ, посвященных самопрезентации. Подробно тему самопрезентации разрабатывает Е. Михайлова [4]. Часть отечественных психологов, например, Е. Доценко, Г. Бороздина, лишь вскользь затрагивают эту психологическую категорию [1].

Целью нашего исследования является изучение особенностей эффективной самопрезентации личности в профессиональном коллективе. Объект исследования – личность в рабочем коллективе, а предмет исследования – самопрезентация личности в коллективе. Мы предположили, что существуют особенности эффективной самопрезентации личности в профессиональном коллективе, обусловленные сочетанием самооценки, потребности в достижении и самоконтроле личности, и что успешность самопрезентации можно повысить посредством тренинга. Опытно-экспериментальной базой исследования явился профессиональный коллектив одного из отделов филиала ЗАО «ЭР-Телеком Холдинг» в г. Йошкар-Оле. В исследовании приняли участие 23 человека в возрасте от 20 до 32 лет, из них 16 женщин и 7 мужчин.

В нашем исследовании были использованы следующие методики:

1) Изучение эффективности самопрезентации (методика оценки значимости показателей самопрезентации Г.Г. Семеновой-Полях) [8];

2) изучение количественного выражения уровня самооценки личности (тест С.А. Будасси) [5];

3) изучение количественного выражения уровня маскулинности-фемининности личности (опросник С. Бэм) [7];

4) изучение оценки потребности в достижении (шкала Орлова Ю.М.) [6];

5) изучение мотивации одобрения (шкала Д. Крауна и Д. Марлоу) [7];

6) изучение самоконтроля в общении (тест М. Снайдера) [6].

Для того чтобы выявить примеры эффективной самопрезентации в группе, мы провели исследование по методике оценки значимости показателей самопрезентации Г.Г. Семеновой-Полях. В ходе исследования выяснилось, что наиболее значимыми критериями самопрезентации в данном профессиональном коллективе являются: грамотная речь (весовой коэффициент – средний балл по группе этого критерия = 2,6), способность аргументировать (2,7), обаяние (4,3), эрудиция (4,5), логическое мышление (4,6), также значимыми были названы внешний вид, социальный статус и статус в коллективе, умение организовать работу и пространство. Самые низкие баллы получили такие критерии как темп голоса (весовой коэффициент = 13,7), тональность голоса (13,2) и умение манипулировать (11,9).

Далее, благодаря полученным результатам, нам удалось определить, чья самопрезентация в данном коллективе считается эффективной и успешной, а чья, напротив, неудачной. Также была проведена экспертная оценка: всех членов группы мы попросили оценить каждого коллегу по тем же критериям. Тех испытуемых, кто набрал ниже среднего балла по 5 самым важным для группы критериям, мы определили в группу, которую назвали «люди с успешной самопрезентацией» – таких в коллективе оказалось 16 человек. Семь человек попали в группу «с неэффективной самопрезентацией» – их баллы превысили средний балл по группе.

В ходе исследования количественного уровня самооценки удалось выявить, что среди опрошенных специалистов преобладает адекватная самооценка – 52 % (12 человек), есть завышенная самооценка (8 человек), что составляет 35 %. Заниженная же самооценка в процессе исследования по методике С.А. Будасси была обнаружена у трех человек (13 % испытуемых). У группы с эффективной самопрезентацией вообще не встречается заниженной самооценки. В основном, это адекватная самооценка (69 %, 11 человек). Противоположная ситуация наблюдается в группе с неэффективной самооценкой – здесь у 86 % испытуемых самооценка либо заниженная, либо завышенная (по 43 %, по 6 человек).

Потребность в достижении – высокая или средняя – отмечена у 78 % испытуемых. Причем все люди (100 %) из группы с эффективной самопрезентацией обладают высокой потребностью в достижениях. Однако 5 человек (22 %) продемонстрировали низкий уровень направленности на достижения. Интересно, что все эти люди –

представители той группы коллектива, у которой преобладает неэффективная самопрезентация.

Согласно полученным данным, большинство испытуемых – 65 % (15 человек) – имеют невысокий уровень потребности в одобрении. Это означает, что они не всегда стремятся заслужить одобрение окружающих лиц. Почти все они – представители группы с эффективной самопрезентацией (13 человек) и лишь двое – с неэффективной самопрезентацией. Есть и испытуемые, которые продемонстрировали высокий уровень потребности в одобрении – 35 %. Большинство из них (70 %) – люди с неэффективной самопрезентацией.

Уровень самоконтроля в общении изучен по методике М. Снайдера. Большинство испытуемых – 69 % (16 человек) – показали высокий уровень коммуникативного самоконтроля. Эти люди могут подстроиться под человека и ситуацию, гибко управляя впечатлением, которое производят. В основном, это люди с эффективной самопрезентацией (65 %, 15 человек). И лишь один представитель – с неэффективной самопрезентацией (1 человек, 4 %). Стоит уточнить, что речь идет именно об общении в рамках рабочего коллектива. Следовательно, можно сделать вывод, что все представители с эффективной самопрезентацией в рабочем коллективе способны регулировать свое поведение.

Потом мы определили психологический пол. Исследование показало, что в группе испытуемых преобладает фемининный тип (52 %), что вполне обосновано ее гендерным составом. Интересно, что в группах и с эффективной, и с неэффективной самопрезентацией есть представители всех психологических полов. Наиболее эффективная самопрезентация оказалась у сотрудников, чей психологический и физиологический пол совпал – фемининного и маскулинного типа (по 50%).

Все полученные результаты прошли статистическую обработку на достоверность. Взаимосвязь эффективности самопрезентации и самооценки была проверена по коэффициенту корреляции Пирсона. Связь статистически достоверна, поэтому можно утверждать, что эффективность самопрезентации и самооценка взаимозависимы. У представителей эффективной самооценки преобладает средняя и чуть завышенная самооценка. Невысокая самооценка свидетельствует о неуспешной самопрезентации. Взаимосвязь эффективности самопрезентации и потребности в достижении также была проверена по корреляции Пирсона. У людей с эффективной самопрезентацией потребность в достижении выше, чем у людей с неэффективной самопрезентацией. Взаимосвязь эффективности самопрезентации и мотивации одобрения также была проверена по коэффициенту корреляции Пирсона. У людей с эффективной самопрезентацией уровень

потребности в одобрении ниже, чем у людей с неэффективной самопрезентацией. На этом основании мы можем утверждать, что наше предположение подтвердилось: эффективность самопрезентации личности в коллективе зависит от психологических особенностей личности, в частности, от ее самооценки, уровня потребности в достижении, потребности в одобрении, самоконтроля в общении.

В ходе психологического тренинга 7 испытуемых, изначально выделенных группой как работники с неэффективной самопрезентацией, во многом усовершенствовали свои умения самопрезентации. Психологический тренинг проводился в два дня по 4-5 часов ежедневно. За время тренинга участники заметно раскрепостились, добросовестно и заинтересованно выполняли все упражнения, предложенные тренером. Многие в ходе рефлексии при прощании отметили, что стали более свободными в общении, стали пристальнее отслеживать свое поведение. Некоторые отметили, что решили контролировать свою самопрезентацию в процессе профессиональной деятельности. Через две недели после проведения тренинга мы вновь провели оценку критериев самопрезентации в этом трудовом коллективе. У пяти из семи испытуемых улучшились показатели по таким критериям, как обаяние, способность аргументировать, что еще раз подтверждает мысль о подвижности и гибкости самопрезентации. Также проанализировано повторное исследование по всем методикам, проведенное через две недели после психологического тренинга. Результаты были проверены на достоверность при помощи t-критерия Стьюдента для связанных выборок (t эмп > t кр), а значит, гипотеза о достоверности повышения эффективности самопрезентации посредством тренинга статистически подтвердилась.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бороздина Г.В. Психология делового общения: учеб. для вузов / Г.В. Бороздина. – М.: Инфра-М, 2007. – 579 с.

2. Гоффман И. Представление себя другим в повседневной жизни / И. Гоффман. – М.: Канон Пресс-Центр, 2000. – 460 с.

3. Майерс Д. Социальная психология / Д. Майерс. – СПб.: Питер, 2009. – 860 с.

4. Михайлова Е. Самопрезентация. Теория, исследования, тренинги / Е. Михайлова. – СПб.: Лада, 2000. – 429 с.

5. Психология от А до Я: [Электронный ресурс]. – Режим доступа http://azps.ru/tests/tests2_budassi.html.

6. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика: методики и тесты: учеб. пособие / Д.Я. Райгородский. – Самара: Бахрах, 2006. – 689 с.

7. Реан А.А. Психология изучения личности / А.А. Реан. – СПб, 2009.

8. Трифонова Т.А. Особенности взаимосвязи самопрезентации и черт характера / Т.А. Трифонова // Психология телесности: теоретические и практические исследования. – Казань: Изд-во института экономики и управления, 2010. – С.111-115.

АНАЛИЗ ЛИЧНОСТНЫХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ РАБОТНИКОВ ТОРГОВЛИ

Мамаева Л.В.
Научный руководитель – ***Игумнова Г.В.***
Межрегиональный открытый социальный институт
г. Йошкар-Ола

В настоящее время проблема изучения личностных и профессиональных качеств личности в сфере профессиональной деятельности является актуальной, так как достаточно высока конкуренция и востребованность в профессионалах на рынке труда.

Важнейшими условиями формирования профессионально важных качеств являются адекватная самооценка, реалистический уровень претензий, высокий уровень социальной зрелости.

Как важно быть не только высокообразованной и развитой личностью, обладать развитыми индивидуальными особенностями, но и реализовать себя в профессии, стать высококвалифицированным специалистом, профессионалом в своем деле.

В нашем исследовании объектом изучения послужила личность сотрудника торговли, предметом – личностные и профессионально важные качества. Нашей целью явилось изучение личностных и профессионально важных качеств работников торговли.

Мы предположили, что чем больше стаж работника, тем выше уровень развития профессионально важных качеств личности.

Мы использовали следующие методики по определению индивидуально-психологических особенностей личности, которые составляют основу для формирования профессионально важных качеств работников торговли:

1. Перцептивная оценка типа стрессоустойчивости.
2. Диагностика волевого потенциала личности.
3. Диагностика уровня личностной готовности к риску («PSK» Шуберта).
4. Диагностика коммуникативных и организаторских склонностей (КОС-2).
5. Математические методы – коэффициент корреляции Пирсона, t-критерий Стьюдента.

Эмпирическую базу исследования составили данные показателей личности, личностные особенности и профессиональные качества мужчин и женщин от 22 до 36 лет, занятых в торговле и работающих в фирме ООО «ВБД».

В выборочную совокупность вошли 22 человека. Из них 12 мужчин и 10 женщин, имеющих преимущественно среднее профессиональное и высшее образование.

Для начала нам необходимо выявить качества, которые необходимы как личности и как профессионалу, работнику, занятому в сфере торговли.

Основными характеристиками личности являются: активность, направленность, совместная деятельность социальных групп, коллективов. Ключевыми системообразующими признаками личности выступают эмоциональность, активность, саморегуляция и побуждения. Интегральной характеристикой личности является устойчивость, которая обусловливает ее основные процессы: образование мотивов, возможность формирования надситуативной активности, целеполагание, принятие решений, фрустрационную и стрессовую пластичность [8].

Основу профессиональной пригодности составляют профессионально важные качества личности, которые формируются в ходе длительной трудовой деятельности работника. Одновременно с формированием профессионально важных качеств развивается и профессиональное мышление человека, формируется его профессиональный тип с соответствующими ценностными ориентациями, характером, индивидуальными особенностями профессионального поведения и образа жизни в целом. Особенности профессионального труда и требования к специалистам разных профессий описываются в психограммах по конкретным профессиям (специальностям) [7].

Согласно В.Д. Шадрикову, профессионально важными качествами могут выступать свойства нервной системы, особенности психических процессов, знания и убеждения, а также другие качества личности [4].

Способности, которыми необходимо обладать работникам торговли:

- навыки межличностного взаимодействия;
- способность принимать решения в условиях дефицита времени и информации;
- способность к саморегуляции чувств.

Интересы и склонности, необходимые для профессионального выполнения своих обязанностей: целеустремленность, амбициозность; надежность, обязательность; умение прогнозировать, предвидеть ситуацию; уверенность в себе, в принимаемых решениях; эрудированность; умение приспосабливаться к изменяющимся условиям окружающей среды (реагировать на изменения в окружающем мире); деловая хватка.

Личностные качества: стремление к независимости, свободе действий; стремление творчески работать, создавать капитал; стремление преодолевать и исправлять ошибки, не бояться неудач; потребность

реализовать свой личностный потенциал; готовность к автономной деятельности (умение полагаться на себя и собственные возможности); инициативность.

Качества, препятствующие эффективности профессиональной деятельности: низкая самооценка, боязнь неудачи, неуверенность в себе, конформистское поведение, безынициативность, неспособность принимать решения, косность, склонность перекладывать ответственность на других [6].

Анализ результатов исследования позволил сделать следующие выводы:

1. У 40,9 % сотрудников – высокий уровень волевого потенциала.

2. 45 % испытуемых (тип Б) можно характеризовать как более спокойных, стрессоустойчивых. Остальные сотрудники (55 %) (тип А) проявляют неустойчивость к стрессам. В основном большинство сотрудников испытывают стресс в связи с характером своей профессиональной деятельности.

3. У 50 % испытуемых наблюдается высокая готовность к риску, отмечается низкая мотивация к избеганию неудач. Мужчины стабильно обладают большим уровнем готовности к риску, женщины более осторожны.

4. У большинства испытуемых уровень проявления коммуникативных и организационных склонностей в основном средний и выше среднего. Это хороший показатель для торговых агентов организации.

5. Статистический анализ показал, что значима лишь взаимосвязь коммуникационных способностей с общим стажем и возрастом. Волевой потенциал, стрессоустойчивость и организационные способности слабо связаны с общим стажем и возрастом.

6. По итогам проведенного исследования и корреляционного анализа наше предположение о том, что чем больше стаж работника, тем выше уровень развития профессионально важных качеств личности, подтвердилось не полностью. Накопление стажа, с одной стороны, не влияет на рассмотренные нами профессиональные качества волевого потенциала, стрессоустойчивости и организационных способностей, но, с другой стороны, замедляет возрастные тенденции снижения коммуникационных способностей. Склонность к риску также, как правило, будет уменьшаться с возрастом.

Таким образом, в ходе исследования цель достигнута, задачи решены, а наше предположение нашло лишь частичное подтверждение, поэтому необходимо продолжить работу в рамках данной темы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аберкромби Н. Социологический словарь / Н. Аберкромби, С. Хилл, В.С. Тернер. – М.: Экономика, 2004. – 620 с.

2. Адамьянц Т.З. Уровень развития коммуникативных навыков как индикатор в процессах самоопределения и самоорганизации личности / Т.З. Адамьянц // Мир психологии. – 2010. – № 3. – С. 253-261.

3. Ильин Е.П. Психология индивидуальных различий / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2004. – 701 с.

4. Маклаков А.Г. Общая психология: учеб. для вузов / А.Г. Маклаков. – СПб: Питер, 2005. – 583 с.

5. Митина О.В. Математические методы в психологии. Практикум / О.В. Митина. – М., Аспект Экспресс, 2008. – 238 с.

6. Носкова О.Г. Психология труда: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / О.Г. Носкова; под ред. Е.А. Климова. – М.: Академия, 2011. – 384 с.

7. Романова Е.С. 99 популярных профессий: психологический анализ и профессиограммы. – СПб.: Питер, 2006. – 460 с.

8. Столяренко Л.Д. Психология личности: учеб. пособие / Л.Д. Столяренко, С.И. Самыгин – Ростов н/Д: Феникс, 2011. – 574 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ УВЕРЕННОСТИ В СЕБЕ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Матвеева Ю.А.
Детский сад комбинированного вида № 22
г. Череповец

В настоящее время в психологии не сложилось общепринятого определения уверенности в себе и нет четкой категориальной соотнесенности этого психологического феномена. Уверенность трактуется как: установка (Прангшвили Я.С.); интеллектуальное состояние (Володарская М.Н.); уровень напряжения (Наенко Н.И.); значимое переживание (Котик М.А.); интеллектуальная эмоция (Васильев И.А.); релевантное «Я» когнитивное образование, а также релевантное «Я» эмоциональное переживание (Хантикка Я.) [1]. Многочисленные исследования уверенности в себе не привели на сегодняшний день к ясности понимания самого феномена и не дали надежных средств ее измерения. В специальной литературе нет четких критериев определения уверенности в себе. В связи с этим проблема изучения особенностей проявлений уверенности в себе является актуальной.

Уверенная в себе личность наиболее успешно освобождается от психологических защит и менее «чувствительна» к их возникновению [2]. Психологическая защита включает в себя защитные механизмы и копинг-поведение. Последнее в большей степени направлено на разрешение конфликта или тревожащей ситуации, а защитные

механизмы на снятие тревоги и напряжения. В работах Р.М. Грановской, Л.Р. Гребенникова, Б.В. Зейгарник, В.Г. Маралова, И.М. Никольской, Е.С. Романовой и др. говорится о необходимости развития у детей навыков стратегии психологической защиты.

Исходя из этого, нами была разработана программа работы по формированию уверенности в себе у детей старшего дошкольного возраста через обучение конструктивным копинг-стратегиям.

В диагностический блок вошли методики, направленные на изучение уровня уверенности в себе и выявление причин неуверенности в себе: экспертная оценка уверенности в себе у детей дошкольного возраста, «Социальное Я» (В.Г. Маралов), «ДДЧ» (Дж. Бук), «Опросник копинг-стратегий» (Р.М. Грановская, И.М. Никольская), «Тест Розенцвейга» (адаптированный вариант), «ОРО» А.Я. Варги и В.В. Столина.

Экспертная оценка уверенности в себе у детей старшего дошкольного возраста включает данные высказывания:

1) адекватно оценивает свои возможности;
2) позитивное отношение к себе;
3) общительный;
4) самостоятельный;
5) активный;
6) социально смелый;
7) оптимист.

Данные показатели были выявлены с помощью методов математической статистики. Каждый параметр оценивался по 5-балльной шкале. По результатам экспертной оценки выделяются 3 категории детей: самоуверенные дети, уверенные дети, неуверенные дети.

Для изучения защитного поведения у детей старшего дошкольного возраста нами использовались тест Розенцвейга и «Опросник копинг-стратегий» (Р.М. Грановская, И.М. Никольская).

Тест Розенцвейга (детский вариант) адаптирован нами на основе методики Р.А. Туревской [3]. Испытуемым предлагалось представить себя на месте определенного по методике Розенцвейга персонажа и ответить на вопросы: Как бы ответил, если бы ты оказался в подобной ситуации? Предполагалось, что в силу травмирующего характера ситуаций уже на этом уровне возможна актуализация защитных процессов. Вместе с тем, было введено дополнительное условие, направленное именно на актуализацию процессов эмоционального контроля и защиты. После ответа на вопросы испытуемым предлагалась следующая инструкция: если бы ты хотел защитить себя, как бы ответил в таком случае?

Данные анализировались с точки зрения определения защитных механизмов, реализующих функцию отреагирования переживаний и функцию ослабления переживаний и их идентификации.

При отреагировании тех или иных эмоциональных состояний субъект должен учитывать смысл, который его эмоциональная реакция будет иметь для другого, и, соответственно, возможные ответные реакции. Выделены три категории защитных механизмов, реализующие функцию отреагирования переживаний: 1) прямые формы отреагирования; 2) скрытые; 3) трансформирующие.

Защитные механизмы, реализующие функцию ослабления, непосредственно направлены на регуляцию собственного эмоционального состояния. Выделяют следующие защитные механизмы: вытеснение, отрицание, подавление, проекция, идентификация, рационализация, замещение, регрессия, сублимация.

Особенности копинг-стратегий изучались по методике, предложенной Р.М. Грановской и И.М. Никольской [3]. Опросник, предложенный данными авторами, предполагает самостоятельную работу школьников с ним. В связи с тем, что проводится исследование с детьми старшего дошкольного возраста, большинство которых не умеют читать, мы вначале предлагали ребенку вспомнить, что он делает, когда чувствует напряжение или беспокойство о чем-то, а затем зачитывали те способы поведения, которые предлагаются в опроснике. Затем зачитывали список вновь и просили найти те способы, которые действительно помогают справиться с напряжением и беспокойством.

На обороте листа ребенку предлагается нарисовать неприятную ситуацию, которую он вспомнит, и рассказать, как в ней действовал.

На основе данных всех методик выявляется уровень уверенности в себе у дошкольников и особенности защитного поведения.

На втором этапе нами проводились коррекционно-развивающие занятия с детьми. Комплекс занятий составлен на основе программ таких авторов, как Е.А. Алябьева и С.И. Семенака.

Основные задачи коррекционно-развивающей работы:

- формирование уверенности в себе;
- снижение психоэмоционального напряжения;
- обучение конструктивным копинг-стратегиям;
- развитие коммуникативных навыков.

Осуществление коррекционно-развивающей программы предполагает использование следующих методов: элементы тренинга, игротерапия, сказкотерапия, арттерапия, анималотерапия, психогимнастика.

Занятия рассчитаны на детей старшего дошкольного возраста в количестве 6-8 человек. В группу входят 2 фоновых ребенка, остальные

дети с неуверенностью в себе. Занятия проводятся 1 раз в неделю в течение 4 месяцев или 2 раза в неделю в течение 2 месяцев. Количество занятий – 16, продолжительность – 25 минут.

В процессе коррекционно-развивающей работы мы использовали такие приемы как «Полянка настроений» (дети совместно с родителями определяют свое настроение. Это способствует сближению детей и родителей, снижению психоэмоционального напряжения, отреагированию своих чувств), «Паровозик добрых чувств» (цель: повышение уверенности детей в себе и обращение внимания родителей на положительные стороны личности их ребенка, отмеченные его сверстниками).

Для проведения достаточно эффективной работы по выбранному направлению необходимо взаимодействие с родителями, педагогами и специалистами дошкольного учреждения.

Взаимодействие с родителями начинается со знакомства их с результатами диагностического исследования, затем проводится следующая работа:

- индивидуальное консультирование;
- консультации «Экран настроений»; «Неуверенный ребенок»;
- совместные занятия родителей и детей «Счастливый рейс» (авторы: психологи Психологической службы г. Череповца);
- наглядная информация (меняется 1 раз в месяц).

В конце года на родительском собрании сообщаются результаты повторной диагностики и сравниваются с началом года; проводятся индивидуальные консультации с родителями.

В процессе проведения работы по формированию уверенности в себе у детей дошкольного возраста мы осуществляли взаимодействие с педагогами и специалистами дошкольного учреждения (социальный педагог, учитель-логопед, инструктор по физвоспитанию, музыкальный руководитель).

Основные задачи данной работы:

- повышение педагогической компетентности по вопросу формирования уверенности в себе у детей дошкольного возраста;
- снижение психоэмоционального напряжения;
- формирование позитивного принятия себя.

Данные задачи реализовались через следующие формы работы с педагогами: индивидуальные консультации; консультации «Опасайтесь несчастливых», «Стресс в нашей жизни»; семинар-практикум «Неуверенный ребенок»; акция «Весеннее настроение»; занятия с элементами тренинга «Развитие толерантности у педагогов».

ЛИТЕРАТУРА

1. Зиновьева И.Л. Влияние уверенности на организацию мыслительной деятельности: дис. … канд. психол. наук / И.Л. Зиновьева. – М.: ИП РАН, 1989.
2. Маралов В.Г., Фролова Л.П. Психологические основы коррекции личностного развития детей дошкольного возраста / В.Г. Маралов, Л.П. Фролова. – Череповец, 1997.
3. Никольская И.М., Грановская Р.М. Психологическая защита у детей / И.М. Никольская, Р.М. Грановская. – СПб., Речь, 2006.
4. Туревская Р.А. Диагностика механизмов и функций регуляции переживаний в подростковом возрасте / Р.А. Туревская // Вестник психосоциальной и коррекционной работы. – 1994. – С. 57

РАЗЛИЧИЯ В ПОКАЗАТЕЛЯХ ВНУТРИГРУППОВОГО ОБЩЕНИЯ СЕЛЬСКИХ И ГОРОДСКИХ ПОДРОСТКОВ

Медведева И.А.
Пензенский государственный педагогический
университет им. В.Г. Белинского
г. Пенза

Все психологи едины в признании значения общения в формировании личности в подростковом возрасте. Этот период весьма существенен для формирования основных структурных компонентов личности. От того, как будет складываться общение в этом возрасте, во многом зависит формирование будущей личности.

В подростковом возрасте потребность в общении является доминирующей. Достигшее высокого уровня умственное развитие, развитие самосознания приводит подростка к расширению его интереса к миру, другим людям. В этот период возрастает необходимость в новом опыте, в познании и, одновременно с тем, в защищенности, комфортном общении с людьми, усиливается потребность в принятии и признании.

В современном мире на фоне усиления различий в условиях социализации все больше прослеживается влияние среды проживания на формирование личности подрастающего поколения. Формирование личности человека происходит при определенном жизненном укладе, принятом в данном обществе, и проявляется в специфике свойств, склонностей и потребностей человека, в социальных установках и системах ценностей, соответствующих данному укладу жизни.

Личностное развитие подростка, проживающего в сельской местности, во многом определяется социально-экономическими, культурными, природными условиями жизни. Процесс социального формирования личности школьника протекает в условиях довольно замкнутой социальной общности людей, изолированной от внешнего мира, на фоне ограниченного доступа к культурным и образовательным услугам.

Поскольку городская и сельская социокультурная среда заведомо отличаются друг от друга – темпом жизни, укладом, доминирующими ценностями, отношениями – несмотря на информатизацию и компьютеризацию нашего общества, то, следовательно, городские и сельские подростки также могут проявлять различия в поведении и межличностных отношениях.

Противоречие между спецификой сельского образа жизни, особенностями сельской среды и в целом унифицированным подходом государственной системы образования к обучению и воспитанию школьников; существующей системой образования, которая по своему педагогическому содержанию и экономическому механизму не сориентирована на перестраивающуюся деревню и развитие новых социально-экономических отношений на селе, по-новому ставит вопрос об обеспечении этих процессов в сфере воспитания, образования и развития личности в разных социокультурных средах. В этой связи актуальным является рассмотрение влияния среды проживания на коммуникативные характеристики личности подростков.

На базе кафедры прикладной психологии было проведено исследование, в котором принимали участие учащиеся подросткового возраста, проживающие и обучающиеся в городской и сельской среде. В исследовании приняли участие 56 учащихся 8-9 классов. Результаты исследования позволяют провести сравнительный анализ показателей уровня эмпатии, толерантности, мотивации аффилиации, агрессивности, локуса контроля испытуемых и психологического климата в исследуемых учебных группах.

Анализируя полученные результаты, отметим, что у подростков, проживающих и обучающихся в условиях городской среды по сравнению с учебной группой подростков, проживающих и обучающихся в условиях сельской среды, показатели коммуникативной толерантности выше. Обозначенная, но не подтвержденная методом математической статистики тенденция большего уровня коммуникативной толерантности у городских подростков свидетельствует о том, что условия городской среды являются более благоприятными для её развития. В городской среде подростки имеют больше возможностей для установления контактов с большим кругом лиц, что, в свою очередь, способствует развитию коммуникативных навыков, умений, а значит и способствует повышению коммуникативной толерантности.

По результатам исследования в обеих учебных группах в целом благоприятный психологический климат. Процентные показатели несколько выше у подростков городской школы. Хотя значимых различий в уровне психологического климата в учебных группах подростков, проживающих и обучающихся в условиях городской и

сельской среды, не обнаружено, на уровне тенденций эти различия все же присутствуют. Мы объясняем это тем, что в учебной группе городских подростков проводится больше внеклассных мероприятий, способствующих сплачиванию членов группы между собой.

Не подтвержденная методом математической статистики разность в показателях социальной эмпатии отмечена нами как существующая на уровне тенденций. Она свидетельствует о том, что условия городской среды способствуют несколько более высокому уровню социальной эмпатии, чем условия сельской среды. Это, на наш взгляд, связано с ограниченностью возможностей для самореализации у подростков, проживающих в условиях сельской среды. Подростки, проживающие и обучающиеся в условиях городской среды, взаимодействуют с большим количеством людей, соответственно имеют больший выбор собеседников, друзей, а значит, и более компетентны в общении по сравнению с подростками, проживающими в условиях сельской среды. Также для подростков городской школы предоставляется большая возможность для собственной самореализации в различных неформальных микрогруппах. В неформальных подростковых группах поступки каждого по отношению к товарищу, группе, классу не остаются незамеченными и оцениваются как соответствующие или не соответствующие групповым нормам. Особенностью сельских школ в настоящее время является малое число учащихся в классе, ограниченный круг общения. Также одной из острых в настоящее время проблем сельских школ является отсутствие в них педагогов-психологов, хотя в школах наблюдается потребность в данных специалистах: подростки сельских школ не могут получить квалифицированную помощь со стороны психологов в решении разного рода личностных и межличностных проблем.

Результаты исследования аффилиации показали, что количественные показатели «стремления к принятию» выше у учебной группы сельских подростков. Различия в показателях стремления к принятию между городскими и сельскими подростками можно объяснить тем, что сельские школьники вынуждены чаще взаимодействовать между собой, так как в классе небольшое количество учащихся. В исследуемой группе сельских подростков наблюдается деление класса на микрогруппы, где в первую группу входят учащиеся, отличающиеся лидерскими и организаторскими способностями, а во вторую группу – подростки, которые склонны к проявлению пассивной позиции в общении. Членам этих образовавшихся подгрупп важно быть принятыми, включенными в данные группы в большей степени, нежели подросткам, обучающимся в городской школе. Городские школьники имеют возможность включаться в большее количество микрогрупп, ситуации их общения многообразнее.

Более высокие показатели страха отвержения продиагностированы у городских подростков. Такой результат можно объяснить большей вовлеченностью городских школьников в процесс общения. Плотное, частое общение усиливает у подростка зависимость от мнения сверстников и одновременно боязнь быть отвергнутым.

Уровень поликоммуникативной толерантности несколько выше у подростков, проживающих в условиях сельской среды, по сравнению с их городскими сверстниками. При этом отметим, что эмпатия в большей степени проявляется у сельских подростков по отношению к животным, незнакомым людям, а также по отношению к родителям. У городских подростков эмпатия проявляется не только по отношению к животным, незнакомым людям, родителям, но и по отношению к детям, пожилым людям, героям художественных произведений; их результаты отличаются большей равномерностью распределения, нежели показатели эмпатии по различным шкалам у сельских подростков.

В области межличностных отношений для сельских подростков характерен внутренний локус контроля, т.е. данные подростки склонны возлагать на себя определенную долю ответственности за то, каким образом они строят свои взаимоотношения с окружающими. Показатели, полученные в группе городских подростков, демонстрируют тенденцию этих испытуемых к внешнему локусу контроля, т.е. их тенденцию снять с себя ответственность за происходящее в сфере межличностного взаимодействия и считать особенности отношений результатом действия своих партнеров.

Наличие в обеих группах общей экстернальной тенденции позволяет говорить о недостаточной сформированности у подростков обеих групп такой интегральной личностной характеристики как ответственность.

Исследование наличия агрессивных и враждебных тенденций подростков позволяет утверждать, что для подростков из городской школы характерна несколько большая по сравнению с подростками из сельской школы агрессивность. Значения общей шкалы агрессивности в группе сельских подростков находятся в пределах нормы, в группе городских подростков несколько превышают ее.

В настоящее время многие исследователи сходятся в определении агрессивности как социально-психологического свойства личности, которое формируется в процессе её социализации. Мы полагаем, что именно условия социализации, в которые входят место и условия обучения, влияют на уровень агрессивности: городская среда является более амбициозной и более конкурентной, что может влиять на уровень агрессивности.

Таким образом, проведенное исследование обнаружило различия в показателях внутригруппового общения сельских и городских подростков.

Полученные диагностические данные могут быть использованы в работе школьных психологов, учителей, а также для психологического просвещения родителей подростков при решении воспитательных задач.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПОРТРЕТЫ БОЛЬНЫХ ОСТЕОХОНДРОЗОМ

Михайлова С.Н.
Алтайский государственный университет
г. Барнаул

В последние годы с высокой социальной напряжённостью наблюдается большая подверженность населения стрессообразующим и фрустрирующим ситуациям, с чем, возможно, и связано увеличение числа больных остеохондрозом. В связи с этим нами была поставлена цель – изучить особенности психологического портрета больных остеохондрозом.

В настоящей работе были использованы следующие методики: опросник мини-мульт, методика многофакторного исследования личности (16 PF) Р. Кеттела [1, с. 139], методика исследования уровня субъективного контроля (УСК) [2, с. 288], анализ историй болезней и анкетных данных, наблюдение за больными и беседа с ними. Исследование проводилось в отделении неврологии железнодорожной больницы г. Барнаула. В обследовании участвовало 240 человек, больных остеохондрозом, различных возрастных групп. Из них 60 человек в возрасте 25-35 лет. Контрольную группу составили 120 человек таких же возрастных групп (без заболеваний позвоночника).

Для статистической обработки данных были использованы: анализ достоверности различия (сходства) средних значений (по Т-критерию Стьюдента), корреляционный и факторный анализы.

В результате исследований особенностей личности больных остеохондрозом в группе 25-35 лет выявлена тревожность, а среди черт характера – застенчивость, неуверенность в себе, обязательность, недостаточная приспособленность к новым условиям, склонность к неосознаваемому контролю поведения.

У пациентов более старшего возраста (36-50 лет) преобладает также астено-невротический тип личности и в большей степени проявляется склонность к неосознаваемому контролю поведения, они легко теряют равновесие в социальных конфликтах. Следующим этапом анализа было

выявление взаимосвязи особенностей личностного подобия пациентов с локализацией остеохондроза. Исследование показало, что при локализации остеохондроза в верхнем отделе позвоночника у женщин в большей степени выражены агрессивность, конфликтность, обидчивость, возбудимость, мужчины же проявляли неискренность в поведении.

При локализации остеохондроза в нижнем отделе позвоночника у женщин проявляются ипохондрические, истерические и психастенические черты личности. У мужчин (36-50 лет) с локализацией в нижнем отделе позвоночника проявляются истерические черты характера, а также обидчивость и повышенная чувствительность к конфликтам.

Мужчины более молодого возраста застенчивы, не уверены в себе, эмоционально холодны и отгорожены.

При сравнении пациентов с контрольной группой выявлено, что для всех больных остеохондрозом характерны: медлительность, тревожность, нерешительность, отчуждённость в межличностных отношениях, возбудимость и конфликтность. При анализе многофакторного исследования личности выявлены интересные особенности: у мужчин и женщин (36-50 лет) появляются некоторая ригидность мышления, осторожность, молчаливость, подозрительность, ревнивость, по сравнению с контрольной группой.

Следующим этапом нашего исследования было проведение корреляционного и факторного анализа. Первый фактор показывает наличие высокого уровня субъективного контроля (в области достижений, производственных отношений), при котором люди считают себя ответственными за любые значимые ситуации в их жизни. Он прямо связан с общительностью и завышенной самооценкой. Второй фактор показывает наличие низкого уровня контроля в области здоровья, при котором люди склонны приписывать ответственность за неприятности и неудачи другим людям. Обнаружены связи между первым и вторым факторами: притворство связано с депрессией и тревожностью, злопамятностью, пассивностью и медлительностью.

Анализ психологического портрета мужчин (35-50 лет) с остеохондрозом выделяет два существенных компонента: наличие высокого уровня субъективного контроля над жизненными событиями, связанные с самоуверенностью, упрямством, неорганизованностью, безответственностью.

Анализ портретов женщин (25-35 лет) с остеохондрозом выделяет два значимых компонента: это наличие высокого уровня субъективного контроля, связанного со стремлением брать на себя ответственность за происходящие события, общительность и уверенность с постоянством интересов, настойчивостью, выдержкой.

Аналогичный анализ психологического портрета мужчин (25-35 лет) показывает ответственность за происходящие события, которые связаны с мягкосердечием в отношениях с людьми, неуверенность связана с переоценкой своих возможностей, стремлением к власти, независимости.

Портрет женщины (35-50 лет) с локализацией в верхнем отделе позвоночника показывает наличие высокого уровня субъективного контроля в области производственных отношений, он связан с истерией, ревностью, завистливостью. Практичность и добросовестность связаны с расчётливостью, тревожностью и депрессией. При локализации в нижнем отделе позвоночника выявляется наличие тревоги, связанной с незащищённостью и боязнью неудач, а также аутичностью. Депрессия и подозрительность связаны с недоверием к себе, боязнью неудач и незащищённостью.

Психологический портрет мужчин (25-35 лет) с локализацией остеохондроза в верхнем отделе позвоночника выявляет наличие высокого субъективного контроля, который связан с неуверенностью в себе, тревожностью, а также раздражительность и утомляемость с непостоянством интересов и отчуждённостью в отношениях с окружающими людьми.

При локализации в нижнем отделе позвоночника выражена ипохондричность, повышенная чувствительность, эмоциональная холодность, аутичность, отчуждение в семейных отношениях, недостаточная адаптация.

Исследования показали, что существуют общие особенности личностного профиля при остеохондрозе и некоторые особенности для лиц мужского и женского пола. Индивидуальные особенности выявлены и в зависимости от места локализации остеохондроза.

ЛИТЕРАТУРА

1. Малкина-Пых И.Г. Психосоматика / И.Г. Малкина-Пых. – М., 2008.
2. Практическая психодиагностика. – М.: «Бахрах-М», 2004.

ОСОБЕННОСТИ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ТРАЕКТОРИЙ РАЗВИТИЯ ДВИГАТЕЛЬНЫХ И КОГНИТИВНЫХ ФУНКЦИЙ ЛИЧНОСТИ ДЕТЕЙ С ЗПР

Михайлова С.Н.
Алтайский государственный университет,
г. Барнаул

В последнее десятилетие изучение детей с задержкой психического развития (ЗПР) приобретает всё более широкие масштабы в нашей стране.

Актуальность этой проблемы обусловлена в первую очередь вопросами, возникающими при обучении этих детей. Классификация ЗПР позволяет дифференцировать таких детей в зависимости от возможности обучения на две категории: часть из них способны к обучению в массовой школе; дети, имеющие более выраженную задержку развития церебрально-органического генеза, подлежат обучению в специальной школе. Процесс созревания психики во времени неодинаков у детей, более того, даже у одного и того же ребенка в разные годы жизни он может протекать в разном темпе.

Работ, специально посвященных роли психогенетических факторов в этиологии ЗПР, очень мало. Однако в последовательности процессов созревания отражаются как общие, так и индивидуальные особенности развития. Индивидуализация касается в первую очередь темпов созревания: темп созревания – характеристика относительно непостоянная, поэтому в жизни индивида на смену выраженному ускорению темпов созревания может прийти замедление развития, и напротив, изначально замедленное созревание может ускориться и привести к акселерационному скачку. Эти явления адекватно описываются И.В. Равич-Щербо [1] как индивидуальная траектория развития, что подразумевает возможные ускорения и замедления созревания, а также определенную меру онтогенетической стабильности характеристик индивида в ходе онтогенеза.

Целью нашей работы является исследование индивидуальных траекторий развития двигательных и когнитивных функций детей с ЗПР и всех членов их семей. Исследование проводилось в общеобразовательных школах № 106 и № 88 г. Барнаула, а также специальных школах № 7, № 12, № 166 и интерната № 3. В исследовании приняли участие 300 учащихся первых классов выравнивания в возрасте 7-8 лет, имеющие диагноз ЗПР, а также 1800 их родителей и прародителей. Дети, принимающие участие в исследовании, находятся в

одинаковых социальных условиях: семьи полные, уровень образования родителей и прародителей средний или среднеспециальный.

В исследовании использовались следующие методики:

1. Графическое составление траекторий развития двигательных и когнитивных функций у всех членов семьи (ребенка, родителей, прародителей), где по горизонтали отмечались: средние стандартные сроки созревания двигательных функций (держать голову, хватать, сидеть, ползать, стоять, ходить, бегать), затем когнитивные функции (первое слово, фраза, считать, писать, оценки в начальной школе, средней школе, в вузе), а по вертикали – шкала месяцев жизни.

2. Тест Ф. Гудинаф – Д.Харриса для диагностики интеллекта ребенка [2, с. 26].

3. Определение объема кратковременной и долговременной памяти.

4. Умение ориентироваться на образец, особенности развития произвольного внимания, сенсомоторной координации и тонкой моторики руки.

5. Способность к обобщению и абстрагированию, анализу и синтезу, умению выделять существенные признаки.

6. Методы статистической обработки данных: Т-критерий Стьюдента, корреляционный и факторный анализы.

В результате исследований двигательной и когнитивной сферы детей с ЗПР получены данные, на основе которых дети разделены на две группы по степени выраженности ЗПР. В первую группу включены дети с выраженной ЗПР, у которых нарушено большинство познавательных процессов. Во вторую группу – с легкой степенью ЗПР – нарушение двух-трех процессов (воображение, восприятие, долговременная память).

У детей с выраженной ЗПР выявлена связь задержки развития когнитивных процессов с темпом развития аналогичных процессов в большей степени с прародителями со стороны матери или отца, и в меньшей степени с самими родителями.

На отдельных этапах индивидуальных траекторий развития когнитивных функций взаимосвязь аналогичных траекторий развития родителей может меняться, чередуясь с траекториями прародителей со стороны матери или отца, возможно из-за комплексного вклада прародителей в различные отделы генома.

У детей с легкой степенью выраженности ЗПР выявлена связь задержки развития зрительной, долговременной памяти, восприятия и воображения с темпами развития аналогичных процессов прародителей и родителей. Остальные когнитивные процессы в норме.

В 65 % случаев у детей с диагнозом ЗПР отмечается влияние не органических нарушений, а ретардантность развертывания траекторий развития. Независимо от степени выраженности ЗПР индивидуальная

траектория развития когнитивных процессов ребенка взаимосвязана с двигательной траекторией развития, что проявляется и у прародителей в большей степени (то есть степень выраженности ЗПР зависит от особенности генотипа).

Успехи психогенетики позволяют по-новому взглянуть на проблему задержек психического развития, учитывать вклад генотипа, наследственности в процессе созревания психических функций.

В соответствии с полученными данными мы рекомендуем в случае постановки диагноза ЗПР обследовать детей и их родственников психогенетическими методами и для ретардантов отклонить начало периода школьного обучения на полтора года или год.

ЛИТЕРАТУРА

1. Равич-Щербо И.В., Марютина Т.М., Григоренко Е.Л. Психогенетика / И.В. Равич-Щербо, Т.М. Марютина, Е.Л. Григоренко. – М.: Аспект-пресс, 1999.

2. Степанов С.С. Диагностика интеллекта методом рисуночного теста / С.С. Степанов. – М., 1994.

ШКОЛЬНЫЕ СТРАХИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА И ПУТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ

Михеева В.А.
Научный руководитель – ***Блинова М.Л.***
Межрегиональный открытый социальный институт
г. Йошкар-Ола

В настоящее время увеличилось число тревожных детей, отличающихся повышенным беспокойством, неуверенностью, эмоциональной неустойчивостью. Возникновение и закрепление страхов связано с неудовлетворением возрастных потребностей ребёнка. Параллельно развитию человека растёт количество страхов, воздействующих на него. Проблема страха актуальна для представителей любого возраста, но наибольшую важность она имеет для детей младшего школьного возраста. Это тот период, когда ребенок сталкивается с новой школьной обстановкой, новыми правилами, новыми социальными отношениями и формами общения, период, когда у человека интенсивно развивается самосознание.

Проблема страхов рассматривается в исследованиях З. Фрейда, Ст. Холла, А.К. Дусавицкого, Ю. Щербатых, В.П. Симонова, В.В. Зеньковского, А.В. Микляевой, П.В. Румянцевой, О.В. Хухлаевой, И.В. Дубровиной, А.С. Спиваковской, А.М. Прихожан и др. Вопросы диагностики и коррекции тревожности рассматривали в своих работах Г.Г. Аракелов, Н.И. Шишкова, А.М. Прихожан. Работе психолога с

тревожными детьми уделяют свое внимание Е.А. Руденкова, Е.К. Лютова, Г.Б. Монина и др. [1,10].

Ввиду этого изучение страха у детей представляет собой, с одной стороны, несомненный научный интерес, с другой же стороны, должно заставить родителей, педагогов и врачей обратить специальное внимание на явление, которое в большинстве случаев своим происхождением обязано неправильной постановке как первоначального (семейного воспитания в ДОУ), так и школьного воспитания. Это обусловило выбор темы исследования «Школьные страхи младшего школьного возраста и пути их преодоления», и в этом мы видим актуальность нашего исследования.

Объектом исследования является процесс эмоционально-личностного развития детей младшего школьного возраста.

Предметом исследования является школьная тревожность и страхи у детей младшего школьного возраста.

Целью нашей работы является изучение школьной тревожности и страхов у детей младшего школьного возраста и практическая реализация путей их преодоления.

Гипотеза исследования состоит в предположении, что с возрастом школьная тревожность и связанные с нею страхи уменьшаются, и уровень их проявления понижается по мере привыкания к школе и её требованиям. Специально организованные тренинговые занятия способствуют снижению уровня школьных страхов и тревожности у детей младшего школьного возраста.

Для реализации поставленной цели исследования определены следующие задачи:

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по поставленной проблеме.

2. Организовать практическую деятельность психолога, направленную на коррекцию школьных страхов и тревожности у младших школьников; выявить динамику снижения школьных страхов у детей под влиянием коррекционной работы.

3. На основе полученных результатов разработать рекомендации для родителей и педагогов школы по созданию благоприятных условий для успешной адаптации и социализации детей младшего возраста к школе.

Первый этап исследования (сентябрь – октябрь 2010 г.).

Проанализировав литературу по поставленной проблеме, мы пришли к выводу, что в настоящее время существует множество научных отечественных и зарубежных исследований школьной тревожности и страхов у младших школьников. Ввиду этого изучение страха у детей представляет собой, с одной стороны, несомненный научный интерес, с другой стороны, должно заставить родителей, педагогов и врачей

обратить специальное внимание на явление, которое в большинстве случаев своим происхождением обязано неправильной постановке как первоначального (семейного воспитания в ДОУ), так и школьного воспитания. С этой целью мы провели исследование на базе МБОУ «Куженерская основная общеобразовательная школа». Уровень школьной тревожности и страхов у испытуемых был выявлен с помощью следующих диагностических средств:

1. Перспективная методика «Школа зверей».

Цель: выявить школьные неврозы на начальной стадии развития, выяснить причины и способы коррекции.

2. Проективная методика для диагностики школьной тревожности (А.М. Прихожан).

Цель: изучить школьную тревожность.

3. Экспертная оценка классного руководителя.

Цель: изучить мнение педагогов о школьных страхах детей и уровнях их проявления.

На первом этапе исследования тревожность была выявлена во всех классах начального звена. Согласно средним показателям по перспективной методике «Школа зверей», тревожность проявляется у 63 % испытуемых детей, и не наблюдается у 37 % испытуемых. По методике школьной тревожности А.М. Прихожан тревожность выявлена у 64 % испытуемых экспериментальной группы и у 24 % испытуемых контрольной группы; нормальный уровень тревожности у 21 % детей экспериментальной группы и у 55 % контрольной группы; не выявлено тревожности у 15 % детей экспериментальной группы и у 21 % детей контрольной группы.

По мнению классных руководителей, на I этапе исследования у 15 % испытуемых экспериментальной группы и у 12 % контрольной группы выявлен – низкий уровень тревожности; у 22 % экспериментальной группы и у 72 % контрольной группы – средний уровень тревожности; у 63 % экспериментальной группы и у 24 % контрольной группы – высокий уровень тревожности.

В связи с вышеизложенными результатами, на втором этапе исследования (октябрь – ноябрь 2011 г.) нами была организована практическая коррекционная работа с детьми младшего школьного возраста по программе коррекции школьных страхов для детей младшего школьного возраста, основанной на разработках С.А. Шейкиной [3, с. 35].

Цель программы – психологическая поддержка детей младшего школьного возраста, имеющих школьные страхи.

Цели работы по снижению школьной тревожности:

- оптимизация социальной ситуации развития детей;
- обучение их способам взаимодействия с миром и самими собой.

Задачи:

- снизить тревожность, эмоциональное напряжение учащихся;
- сформировать у детей адекватную самооценку, развить представление о собственной уникальности;
- воспитать уверенность в себе;
- сформировать навыки саморегуляции.

Условия проведения занятий:

1) принятие ребёнка таким, какой он есть;

2) нельзя не торопить, не замедлять игровой процесс;

3) учитывается принцип поэтапного погружения и выхода из травмирующей ситуации;

4) начало и конец занятий должны быть ритуальными, чтобы сохранить у ребёнка ощущение целостности и завершённости занятия;

5) игра не комментируется взрослым;

6) в любой игре ребёнку предлагается возможность импровизации.

Все занятия имеют гибкую структуру, наполняемую разным содержанием. Во время занятия дети сидят в кругу. Круг – это, прежде всего, возможность открытого общения. Он создаёт ощущение целостности, завершённости, придаёт гармонию отношениям детей, облегчает взаимопонимание.

На заключительном, третьем этапе исследования (ноябрь – декабрь 2011г.) нами вновь были продиагностированы испытуемые по тем же методикам, и были получены следующие результаты. Отмечается снижение показателя наличия тревожности в 1б, 2а, 3б, 4а и 4б классах. Согласно средним показателям по данной методике тревожность проявляется у 46 % испытуемых детей, и не наблюдается у 54 % испытуемых. По методике школьной тревожности А.М. Прихожан тревожность выявлена у 34 % испытуемых экспериментальной группы и у 21 % испытуемых контрольной группы; нормальный уровень тревожности у 42 % детей экспериментальной группы и у 51 % контрольной группы; не выявлено тревожности у 24 % детей экспериментальной группы и у 28 % детей контрольной группы. Можно сделать вывод, что под влиянием коррекционной работы уровень тревожности в экспериментальной группе снизился по всем показателям.

Достоверность полученных результатов доказана нами с помощью такого метода математической обработки данных, как t-критерий Стьюдента. По методике школьной тревожности А.М. Прихожан результаты в экспериментальной группе являются истинными, поскольку

полученное в процессе обработки данных значение t эмпирическое оказалось больше, чем табличное значение критерия.

$t_{эмп.} = 4,7$, $t_{табл} = 2,57$

В контрольной группе разница в результатах исследования школьной тревожности недостоверна, так как $t_{эмп} = 2,3$, что меньше $t_{табл} = 2,57$.

Результаты опроса классных руководителей также оказались достоверными лишь для экспериментальной группы, поскольку $t_{эмп.} = 6,3$, $t_{табл} = 2,57$. Результаты опроса для контрольной группы являются ложными, поскольку $t_{эмп.} = 1,5$, $t_{табл} = 2,57$.

В процессе анализа психолого-педагогической литературы по данной проблеме, мы выяснили:

- существует множество толкований понятия «страх»; мы придерживаемся выдержки из краткого психологического словаря, согласно которой страх – это наиболее биологически обусловленная эмоция как отражение нужды избежать опасности, в основе которой лежит пассивно или активно оборонительный рефлекс, определяющий астеническую или стеническую его формы (боязнь, испуг, паника и т.д.);

- ряд исследователей (В.Р. Кисловская, В.М. Астапов и др.) проводят различие между страхом и тревогой на уровне личности, отмечая, что тревожность входит в структуру личности как одно из качеств, сильно не изменяя ее. Страх же входит как качество в структуру личности уже при неврозах. В.М. Астапов также видит отличие состояния страха от тревоги в том, что они выполняют ряд специфических функций. Так, состояние тревоги предвосхищает тот или иной вид опасности, предсказывает возможность неприятного, угрожающего и сигнализирует об этом индивиду.

Проведенное исследование подтвердило теоретическое предположение о том, что специально организованные тренинговые занятия способствуют снижению уровня школьных страхов и тревожности у детей младшего школьного возраста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Прихожан А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст / А.М. Прихожан. – СПб.: Питер, 2007. – 192 с.

2. Студент и наука – 2010: Часть IV. Дошкольное образование, педагогика, психология и методики начального образования, коррекционная педагогика: материалы всерос. науч.-практ. конф. студентов 21-22 апр. 2010 г. / под общ. ред. З.М. Уметбаева, О.П. Савельевой. – Магнитогорск: МаГУ, 2010. – 170 с.

3. Шейкина С.А. Цикл занятий по снижению школьной тревожности / С.А. Шейкина // Управление начальной школой. – 2009. – № 11.

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО КОЛЛЕДЖА

Немцева Е.В.
Научный руководитель – ***Игумнова Г.В.***
Межрегиональный открытый социальный институт
г. Йошкар-Ола

В XXI веке толерантность стала одной из нравственных основ мирового сообщества, стремящегося к достижению в коммуникационном поле согласия ненасильственными способами и методами. Реализация идей толерантности является наиболее актуальной, перспективной, особенно для специалистов, работающих в сфере «человек – человек», к которой относится профессия медицинского работника.

Одним их факторов профессиональной пригодности является коммуникативная компетентность, к основным характеристикам которой относятся: терпимость, эмоциональная устойчивость, уважительное отношение к различным участникам общения, доброжелательность, эмпатия, способность к сотрудничеству, диалогу, мобильность стиля общения, адекватная самооценка. Формирование и развитие этих качеств, являющихся неотъемлемым атрибутом профессии специалиста в области медицины, становятся важной составляющей его профессиональной подготовки в медицинском колледже.

Исследование педагогических аспектов проблемы толерантности и её формирования занимает значительное место среди теоретических трудов в различных областях наук.

Психологический аспект толерантности, без понимания которого невозможна реализация эффективных педагогических стратегий формирования и развития толерантности, рассматривали А.Г. Асмолов, Г.М. Андреева, Н.А. Асташова, В.В. Бойко, С.К. Бондырева, С.Л. Братченко, Е.Ю. Клепцова, Д.А. Леонтьев, Г. Оллпорт, Г.У. Солдатова, В.С. Чернявская и др.

Формирование профессионально-коммуникативной компетентности специалиста новой формации является предметом специального исследования В.П. Беспалько, В.Л. Васильева, Л.С. Зникиной, А.Г. Ковалёва, Г.В. Неупокоевой, В.В. Романова, А.В. Хуторского и др.

В настоящее время система среднего профессионального образования ориентирована на качественно новый уровень подготовки специалиста. Одно из направлений приоритетного национального проекта «Здоровье» предусматривает повышение уровня профессиональной подготовки медицинских работников среднего звена.

В сложившихся условиях среднее медицинское образование наполняется новым содержанием и предполагает как формирование системы научно-медицинских знаний и медико-практических умений, так и умений терапевтического взаимодействия с пациентом, которые составляют основу коммуникативной компетентности будущего среднего медицинского работника.

В настоящее время актуализируется проблема изучения и развития коммуникативной толерантности как составляющей коммуникативной компетентности.

Актуальность исследования усиливается наличием противоречий между:

- потребностью общества в коммуникативно-грамотных медицинских работниках среднего звена и их реальным уровнем профессиональной культуры;
- потенциальными возможностями образовательного процесса медицинского колледжа по формированию коммуникативной компетентности будущих медицинских работников среднего звена и отсутствием эффективных способов их реализации в подготовке специалистов;
- стремлением будущего медицинского работника среднего звена обладать умениями терапевтического взаимодействия с пациентом и практическим отсутствием адаптированного учебно-методического обеспечения процесса формирования коммуникативной толерантности.

Цель исследования: изучить особенности проявления коммуникативной толерантности у студентов медицинского колледжа.

Объектом исследования является личность студента медицинского колледжа.

Предметом исследования является коммуникативная толерантность студента медицинского колледжа.

Гипотеза исследования: уровень проявления коммуникативной толерантности студентов старших курсов выше, чем студентов младших курсов медицинского колледжа.

Для достижения поставленной цели и проверки выдвинутой гипотезы решались следующие задачи:

1. Изучение литературы по теоретическим и практическим аспектам проблемы.
2. Подбор методик для определения уровня коммуникативной толерантности.
3. Анализ результатов исследования.
4. Разработка рекомендаций и развивающей программы.

Методологическая основа исследования: теория коммуникативной толерантности В.В. Бойко.

Теоретическая основа исследования: работы, посвященные проблеме толерантности, В.М. Золотухина, М.С. Каган, В.А Лекторского, Г.И. Петровой, В.П. Щенникова; работы А.Г. Асмолова, Г.М. Андреевой, Н.А. Асташовой, В.В. Бойко, С.К. Бондыревой, С.Л. Братченко, Е.Ю. Клепцовой, Д.А Леонтьева, Г. Оллпорт, Г.У. Солдатовой, В.С. Чернявской.

Методы исследования: анализ литературы; анкетирование; тестирование; методы математической статистики с использованием стандартных возможностей MS Excel-2003.

Методики исследования:

- Методика диагностики «помех» в установлении эмоциональных контактов В.В. Бойко;
- Методика диагностики коммуникативной установки В.В. Бойко;
- Методика определения уровня общей коммуникативной толерантности.

Экспериментальная база исследования – ГБО РМЭ СПО «Йошкар-Олинский медицинский колледж». Выборка для проведения методик включала в себя 50 испытуемых: из них 25 студенты 1 курса на базе 9 классов (16-17 лет), 25 студенты 2 курса на базе 11 классов (18-22года).

Материалы исследования могут быть использованы преподавателями медицинского колледжа для анализа и усовершенствования курсов учебных мероприятий с целью повышения уровня коммуникативной толерантности будущих медицинских работников среднего звена.

Результаты исследования по методике диагностики «помех» в установлении эмоциональных контактов:

у 7 студентов 1-й группы (28 %) и 10 студентов 2-й группы (40 %) эмоции обычно не мешают им общаться с партнерами. Данные этого параметра соответствуют высокому уровню установления эмоциональных контактов;

у 4 студентов 1-й группы (16 %) и 6 студентов 2-й группы (24 %) имеются некоторые эмоциональные проблемы в повседневном общении. Данные этого параметра соответствуют среднему уровню установления эмоциональных контактов;

у 10 студентов 1-й группы (40 %) и 7 студентов 2-й группы (28 %) эмоции в некоторой степени осложняют взаимодействие с партнерами. Данные этого параметра соответствуют уровню ниже среднего в установлении эмоциональных контактов;

у 4 студентов 1-й группы (16 %) и 2 студентов 2-й группы (8 %) эмоции явно мешают устанавливать контакты с людьми. Эти люди возможно подвержены каким-либо дезорганизующим реакциям или

состояниям. Данные этого параметра соответствуют низкому уровню развития эмоциональных контактов.

Результаты методики, исследующей общий уровень коммуникативной толерантности:

Если брать отдельно по шкалам, результаты следующие:

1 шкала

- у 4 студентов 1-ой группы и 2 студентов 2-ой группы выявлен низкий уровень принятия или понимания индивидуальности человека;
- у 9 студентов 1-ой группы и 7 студентов 2-ой группы выявлен средний уровень неприятия или непонимания индивидуальности человека;
- у 12 студентов 1-ой группы и 16 студентов 2-ой группы выявлен высокий уровень принятия или понимания индивидуальности человека. Эти люди способны принимать или не принимать индивидуальности встречающихся им людей.

2 шкала

- у 3 студентов 1-ой группы и 2 студентов 2-ой группы выявлен низкий уровень использования себя в качестве эталона при оценке других;
- у 10 студентов 1-ой группы и 7 студентов 2-ой группы выявлен средний уровень использования себя в качестве эталона при оценке других;
- у 12 студентов 1-ой группы и 16 студентов 2-ой группы выявлен высокий уровень использования себя в качестве эталона при оценке других. У этих людей нет тенденции оценивать людей, исходя из собственного «Я».

3 шкала

- у 2 студентов 1-ой группы и 1 студента 2-ой группы выявлен низкий уровень категоричности или консерватизма в оценках людей;
- у 12 студентов 1-ой группы и 8 студентов 2-ой группы выявлен средний уровень категоричности или консерватизма в оценках людей;
- у 11 студентов 1-ой группы и 16 студентов 2-ой группы выявлен высокий уровень категоричности или консерватизма в оценках людей. У этих студентов нет категоричности оценки в адрес окружающих.

4 шкала

- у 3 студентов 1-ой группы и 2 студентов 2-ой группы выявлен низкий уровень умения скрывать или сглаживать неприятные чувства при столкновении с некоммуникабельными качествами партнеров;
- у 10 студентов 1-ой группы и 8 студентов 2-ой группы выявлен средний уровень умения скрывать или сглаживать неприятные чувства при столкновении с некоммуникабельными качествами партнеров;

- у 12 студентов 1-ой группы и 15 студентов 2-ой группы выявлен высокий уровень умения скрывать или сглаживать неприятные чувства при столкновении с некомуникабельными качествами партнеров. Эти люди умеют скрывать или сглаживать неприятные впечатления при столкновении с некоммуникабельными качествами людей

5 шкала

- у 3 студентов 1-ой группы и 2 студентов 2-ой группы выявлен низкий уровень стремления переделать, перевоспитать партнеров;

- у 10 студентов 1-ой группы и 6 студентов 2-ой группы выявлен средний уровень стремления переделать, перевоспитать партнеров;

- у 12 студентов 1-ой группы и 17 студентов 2-ой группы выявлен высокий уровень стремления переделать, перевоспитать партнеров. У этих людей есть склонность переделывать и перевоспитывать партнера.

6 шкала

- у 3 студентов 1-ой группы и 1 студента 2-ой группы выявлен низкий уровень стремления подогнать партнера под себя, сделать его удобным;

- у 10 студентов 1-ой группы и 8 студентов 2-ой группы выявлен средний уровень стремления подогнать партнера под себя, сделать его удобным;

- у 12 студентов 1-ой группы и 16 студентов 2-ой группы выявлен высокий уровень стремления подогнать партнера под себя, сделать его удобным.

7 шкала

- у 7 студентов 1-ой группы и 3 студентов 2-ой группы выявлен низкий уровень умения прощать другому ошибки, неловкость, непреднамеренно причиненные вам неприятности;

- у 6 студентов 1-ой группы и 5 студентов 2-ой группы выявлен средний уровень умения прощать другому ошибки, неловкость, непреднамеренно причиненные вам неприятности;

- у 12 студентов 1-ой группы и 17 студентов 2-ой группы выявлен высокий уровень умения прощать другому ошибки, неловкость, непреднамеренно причиненные вам неприятности. Этим людям свойственна такая тенденция поведения.

8 шкала

- у 5 студентов 1-ой группы и 2 студентов 2-ой группы выявлен низкий уровень терпимости к физическому или психическому дискомфорту партнера;

- у 7 студентов 1-ой группы и 6 студентов 2-ой группы выявлен средний уровень терпимости к физическому или психическому дискомфорту партнера;

- у 13 студентов 1-ой группы и 17 студентов 2-ой группы выявлен высокий уровень терпимости к физическому или психическому

дискомфорту партнера. Эти люди терпимы к дискомфортным состояниям окружающих.

9 шкала

- у 3 студентов 1-ой группы и 2 студентов 2-ой группы выявлен низкий уровень умения приспосабливаться к партнерам;
- у 9 студентов 1-ой группы и 7 студентов 2-ой группы выявлен средний уровень умения приспосабливаться к партнерам;
- у 12 студентов 1-ой группы и 16 студентов 2-ой группы выявлен высокий уровень умения приспосабливаться к партнерам. Эти люди имеют адаптационные способности во взаимодействии с людьми.

Обнаруженные нами отличия в двух группах испытуемых находят свое подтверждение в результатах статистического сравнения. С целью проверки значимости этих различий был проведен статистический анализ полученных эмпирических данных с использованием t-критерия Стьюдента, который позволяет выявить статистическую значимость различий средних показателей по двум факторам и исключить влияние «выбросов» на результаты сравнения.

Как видно из результатов статистического сравнения, студенты второго курса отличаются от студентов первого курса:

1) менее выраженным значением показателя «неприятие или непонимание индивидуальности человека» ($t_{эмп}$ (2,05)>$t_{кр}$ (2,01) при $p \leq 0,05$). Это говорит о том, что у студентов второго курса способность принимать индивидуальность встречающихся им людей выше, чем у студентов первого курса;

2) менее выраженной тенденцией оценивать людей, исходя из собственного Я ($t_{эмп}$ (2,05)>$t_{кр}$ (2,01) при $p \leq 0,05$), чем у студентов первого курса;

3) менее категоричны или консервативны в оценках людей ($t_{эмп}$ (2,09)>$t_{кр}$ (2,01) при $p \leq 0,05$);

4) в более высокой степени умеют скрывать или сглаживать неприятные чувства при столкновении с некоммуникабельными качествами партнеров ($t_{эмп}$ (2,09)>$t_{кр}$ (2,01) при $p \leq 0,05$);

5) меньшим стремлением переделать, перевоспитать партнера ($t_{эмп}$ (2,2)>$t_{кр}$ (2,01) при $p \leq 0,05$);

6) меньшим стремлением подогнать партнера под себя, сделать его удобным ($t_{эмп}$ (2,05)>$t_{кр}$ (2,01) при $p \leq 0,05$);

7) большим умением прощать другому ошибки, неловкость, непреднамеренно причиненные им неприятности ($t_{эмп}$ (2,09)>$t_{кр}$ (2,01) при $p \leq 0,05$);

8) меньшей нетерпимостью к физическому или психическому дискомфорту партнера ($t_{эмп}$ (2,02)>$t_{кр}$ (2,01) при $p \leq 0,05$);

9) лучшим умением приспосабливаться к партнерам ($t_{эмп}$ (2,03)>$t_{кр}$ (2,01) при $p \leq 0,05$).

В ходе исследования были выявлены показатели негативной коммуникативной установки:

- у 11 студентов 1-й группы (44 %) и 17 студентов 2-й группы (68 %) выявлен высокий уровень коммуникативной установки;
- у 14 студентов 1-й группы (44 %) и 8 студентов 2-й группы (32 %) выявлен средний уровень коммуникативной установки;
- низкого уровня коммуникативной установки у студентов обеих групп не выявлено.

Актуальность проблемы толерантности связана с тем, что сегодня на первый план выдвигаются ценности и принципы, необходимые для общего выживания и свободного развития. Толерантность является практической нормой общения и связана с самоопределением личности, ее целостности в деятельности и общении.

Проблема толерантности освещается во многих научных дисциплинах. В психологии толерантность изучается, с одной стороны, как психофизиологическая характеристика организма и психики, с другой стороны, как характеристика личности и ценность общества.

В психологической литературе пока четко не определено психологическое содержание комуникативной толерантности, не выявлены индивидуально-психологические факторы коммуникативной толерантности, не разработан комплекс психодиагностических процедур по изучению различных компонентов данной толерантности. Всё это, по нашему мнению, обусловливает необходимость социально-психологического анализа проблемы коммуникативной толерантности как основы взаимодействия в групповом пространстве.

Коммуникативная толерантность – одна из важнейших и очень информативных черт человека. Она является собирательной, поскольку в ней отражаются факторы судьбы и воспитания, опыт общения личности и различные ее проявления – культура, ценности, потребности, интересы, установки, характер, темперамент, привычки, особенности мышления. Данная характеристика личности относится к стержневым, ибо в значительной мере определяет ее жизненный путь и деятельность – положение в ближайшем окружении и на работе, продвижение в карьере и исполнение профессиональных обязанностей. Это системообразующая характеристика личности, поскольку с ней согласуются и составляют некий психологический ансамбль многие другие качества индивида, прежде всего нравственные, характерологические и интеллектуальные.

Вот почему особенности коммуникативной толерантности человека могут свидетельствовать о его психическом здоровье, внутренней гармонии или дисгармонии, о способности к самоконтролю и самокоррекции.

Повседневное общение свидетельствует о многообразном проявлении коммуникативной толерантности: одни люди очень терпимы ко всем, иные умеют хорошо скрывать неприязнь к партнеру, третьи способны силой убеждения заставить себя не замечать неприятные качества другого. Точно так же в широком диапазоне дает о себе знать та или иная степень отсутствия коммуникативной толерантности: качества другого могут вызвать частичное, существенное или полное осуждение, раздражение либо неприятие. Нередко в профессиональной деятельности человека можно наблюдать динамику коммуникативной толерантности. Например, молодой медик в начале карьеры демонстрирует сниженную толерантность к некоторым типам пациентов, но с возрастом терпимость возрастает.

В заключение хотелось бы отметить, что сам процесс формирования толерантной коммуникативной личности студента-медика должен быть в высшей степени толерантным: преподаватель обращается к тончайшим духовным сферам, к явлениям, обладающим большой значимостью для обучающихся. Не следует спешить ставить задачу овладения иностранцем новой культурой как собственной, считать вторичную этнокультурную идентичность целью программы обучения. В то же время овладение новой культурой до определенной глубины, достаточной для толерантного коммуникативного взаимодействия, не только реально, но крайне необходимо.

Проведенный анализ коммуникативной толерантности студентов медицинского колледжа показал, что, действительно, уровень коммуникативной толерантности растет с повышением уровня профессиональной подготовки в учебном процессе. Студенты медицинского колледжа в процессе обучения приобретают теоретические знания и практические умения общения с пациентами. В курс обучения студентов входят такие предметы как: психология, геронтология, философия, русская сестра милосердия, языковая грамотность, обществознание. Изучение этих предметов, практическое общение с пациентами, конференции на различные темы помогают воспитать в студентах необходимый для медика уровень коммуникативной толерантности.

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ИЗ ПОЛНЫХ И НЕПОЛНЫХ СЕМЕЙ В КЛАССНОМ КОЛЛЕКТИВЕ

Нуриева О.А.
Научный руководитель – ***Шишкина О.В****.*
Межрегиональный открытый социальный институт
г. Йошкар-Ола

Исследования взаимоотношений школьников в классном коллективе определяется, с одной стороны, существенными изменениями, происходящими в жизни страны, и требованиями к высокой эффективности межличностного взаимодействия людей, а с другой, необходимостью учитывать социально-психологические феномены межличностных отношений в школьных коллективах, поскольку именно эти отношения во многом определяют стабильность и эффективность учебной деятельности школьников.

В настоящее время проблемы межличностных отношений, межличностного общения и коммуникативного взаимодействия находятся в центре внимания многих отечественных психологов (Т.Е. Конникова, А.В. Киричук, Е.С. Кузьмин, Б.Д. Парыгин, Т.А. Репина, Л.И. Уманский), накоплен значительный научный материал о взаимоотношениях между людьми в малых группах, апробированы самые различные варианты социально-психологических (чаще всего социометрических) методов их изучения [1, 7].

С тех пор, как в научном плане и на практике ученых стали интересовать проблемы взаимоотношения личности и среды, решающим стал вопрос о том, каким образом среда формирует личность и насколько человек может изменить свою среду. Именно в это время возник интерес к межличностным отношениям в малых группах, в которые человек включен с самого рождения.

Межличностные отношения, по определению Г.М. Андреевой, – это субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, объективно проявляющиеся в характере и способах взаимных влияний, оказываемых людьми друг на друга в процессе совместной деятельности и общения [7]. Взаимоотношения – это специфический вид отношения человека к человеку, в котором имеется возможность непосредственного (или опосредованного техническими средствами) одновременного (или отсроченного) ответного личностного отношения.

На основании всего сказанного можно охарактеризовать межличностные отношения как субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, объективно проявляющиеся в характере и способах

взаимных влияний, оказываемых людьми друг на друга в процессе совместной деятельности и общения.

Другой важной проблемой развития межличностных отношений является социальная среда, в которой формируется личность. Семья как первичная малая группа в наибольшей мере влияет на эти отношения. Поэтому возникает вопрос: как влияет структура семьи на взаимоотношения детей в различных коллективах?

По разным данным, число неполных семей, т. е. семей, состоящих из одного родителя с ребенком (детьми), может составлять от 13 % (по статистическим данным) до 40-45 % (фактически существующих) от общей численности семей.

Неполные семьи образуются в результате развода, смерти одного из супругов, а также, если один из родителей живет и трудится в другом месте или если родители ребенка никогда не жили вместе. По утверждению многих исследователей (Т.П. Гаврилова, К.Е. Пикхарт, Г. Фигдор, В.М. Целуйко), каждый из выделенных типов неполных семей создает особую социальную ситуацию развития ребенка и характеризуется своими специфическими чертами:

– в разведенных семьях ребенок в большинстве случаев наблюдал конфликтные, дисгармоничные отношения между родителями;

– в овдовевших семьях воспоминания о совместной жизни родителей чаще сопровождаются положительными эмоциями;

– в материнских семьях ребенок фактически не наблюдает реального процесса семейного общения и функционирования [2; 3; 8; 9].

Несмотря на существование неполных семей, состоящих из отца с детьми, чаще всего это семьи, в которых есть только мать, испытывающая, по замечанию В.М. Целуйко, «хронический эмоциональный стресс, усугубляющийся постоянной занятостью и хронической усталостью» [9, с. 115].

Специалисты, занимающиеся изучением проблем семейного воспитания, отмечают, что хотя полная семья сама по себе не гарантирует успеха в воспитании ребенка, а создает лишь предпосылки для успешного формирования его личности, тем не менее, воспитание в условиях неполной семьи – более сложное дело и таит в себе целый ряд трудностей, с которыми рано или поздно придется встретиться каждому одинокому родителю [7].

Ставший одиноким родитель, замечает Г. Фигдор, сталкивается с необходимостью приспосабливаться к многочисленным изменениям, происходящим в его жизни, и к новым моделям взаимодействия с собственным ребенком или детьми, потому что ему приходится совмещать функции обоих родителей. Одинокий родитель постепенно приходит к новым взаимоотношениям с ребенком, с окружающим миром

и другими людьми. Во-первых, ему приходится брать на себя ответственность за поддержание взаимодействия ребенка с проживающим отдельно вторым родителем (если супруги в разводе), а также с членами его семьи. Во-вторых, особой заботой одиноких родителей является установление адекватных взаимоотношений с представителями противоположного пола, чтобы помочь ребенку овладеть соответствующей мужской или женской ролью, а также формами поведения, принятыми в современном обществе [8].

И именно в условиях семейного воспитания дети получают первый опыт личного поведения, эмоционального реагирования на различные ситуации, переживания и проявления различных чувств, учатся познавать окружающий природный и социальный мир, организовывать свой быт, эффективно участвовать в межличностном общении.

Многие исследователи (Г.С. Абрамова, Т.П. Гаврилова, К.Е. Пикхарт, Г. Фигдор, В.М. Целуйко) единодушны во мнении, что наличие обоих родителей положительно представляет школьника в классном коллективе (особенно в подростковом и старшем школьном возрасте) и в среде сверстников в целом. Отсутствие отца ослабляет его социальную позицию и может явиться причиной сложностей в межличностных отношениях с окружающими [1, 2, 3, 8, 9].

Для изучения взаимоотношений школьников из полных и неполных семей в классном коллективе было проведено эмпирическое исследование на базе МОУ «Гимназия № 26 имени Андре Мальро» г. Йошкар-Олы Республики Марий Эл. Исследование включило в себя две выборки. Первая была представлена старшими школьниками, учащимися 11А и 11Б классов из полных семей в количестве 10 человек. Вторая выборка представляла собой группу из 10 человек: старшие школьники, учащиеся 11А и 11Б классов из неполных семей. Особенности взаимоотношений старшеклассников из полных семей сравнивались с особенностями взаимоотношений старшеклассников из неполных семей.

Выбор в качестве исследуемых для сравнения межличностных отношений старших школьников из полных и неполных семей не случаен. Возраст и степень полноты семьи оказывают значительное влияние на особенности межличностных отношений.

С целью изучения особенностей взаимоотношений старшеклассников из полных и неполных семей были отобраны 3 методики: «Методика диагностики межличностных отношений Т. Лири» [5], методика «Рисунок семьи» (Р.С. Немов) [4], «Методика диагностики интегральных форм коммуникативной агрессивности в сфере межличностных отношений В.В. Бойко» [4].

Методика диагностики межличностных отношений Т. Лири направлена на изучение межличностных отношений в группе старших школьников, в частности, отношения каждого испытуемого к окружающим. По результатам методики Т. Лири выяснилось, что во взаимоотношениях старшеклассников из полных семей приоритетным является дружелюбие (50 %), в меньшей степени – авторитаризм (20 %), эгоистичность (20 %) и альтруизм (10 %). В группе старшеклассников из неполных семей преобладающим типом отношений является авторитаризм (30 %), для них свойственны также подчинение (20 %), эгоистичность (20 %), в меньшей степени – дружелюбие (10 %), зависимость (10 %) и альтруизм (10 %). Итак, старшеклассники из полных семей в межличностных отношениях в классном коллективе более дружелюбны, менее авторитарны, зависимы и подчинены по сравнению со старшеклассниками из неполных семей.

Методика «Рисунок семьи» Р.С. Немова была направлена на изучение личности старшеклассников и взаимоотношений старшеклассников в семье. Анализ результатов методики Р.С. Немова «Рисунок семьи» (нас интересовали, прежде всего, межличностные, эмоциональные отношения в семье) показал, что в группе старших школьников из полных семей достаточная сплоченность семьи, присутствие эмоционального благополучия в отношениях между членами семьи наблюдается в 6 семьях (60 %). В остальных 4 семьях (40 %), как показали рисунки старшеклассников, наблюдается невысокий уровень эмоциональных связей, отсутствие сплоченности в семье. В одной из указанных четырех семей члены семьи более открыты для контакта с окружающим миром, нежели для контакта с членами семьи.

Анализ рисунков старшеклассников из неполных семей обнаружил присутствие эмоционально теплых отношений, сплоченности только в двух семьях (20 %). В остальных 8 семьях (80 %) эмоциональной близости между членами семьи, сплоченности не наблюдается. В трех из указанных восьми семей старшеклассники чувствуют себя одинокими. Таким образом, анализ рисунков старшеклассников показал, что в большинстве семей старшеклассников из полных семей (60 %) присутствуют сплоченность, эмоциональная близость между членами семьи, в большинстве же семей старшеклассников из неполных семей (80 %) наблюдается отсутствие сплоченности и эмоциональной близости в отношениях между членами семьи.

По методике диагностики интегральных форм коммуникативной агрессивности (В.В. Бойко) мы стремились определить уровень коммуникативной агрессивности старшеклассников из полных и неполных семей. В группе старшеклассников из полных семей невысокий уровень коммуникативной агрессивности отмечен у 6 человек (60 %), он

обычно бывает обусловлен спонтанной агрессией и сопряжен с неумением переключать агрессию на деятельность и неодушевленные объекты. 3 старшеклассника из группы (30 %) показали средний уровень коммуникативной агрессивности, который обычно выражается в спонтанности, некоторой анонимности и слабой способности к торможению своей агрессивности в общении с окружающими. Повышенным уровнем коммуникативной агрессивности характеризуется 1 человек (10 %), поведение которого выражается не только в спонтанности, анонимности и низкой способности к торможению агрессии в общении, но и в провокации агрессии у окружающих.

В группе старшеклассников из неполных семей невысокий уровень коммуникативной агрессивности наблюдался только у 2 школьников (20 %) (агрессивность, обусловленная спонтанной агрессией и сопряжена с неумением переключать агрессию на деятельность и неодушевленные объекты). Средний уровень коммуникативной агрессивности оказался характерен для 4 старшеклассников (40 %), повышенный уровень агрессивности – для 4 человек (40 %) (выражается в спонтанности, анонимности и низкой способности к торможению агрессии в общении, а также в провоцировании агрессии у окружающих). По методике В.В. Бойко старшеклассники из полных семей обнаружили более низкий уровень коммуникативной агрессивности в межличностном общении (только 10 % старшеклассников характеризуются повышенным уровнем коммуникативной агрессивности) по сравнению со старшеклассниками из неполных семей, где повышенный уровень коммуникативной агрессивности оказался характерен для 40 % школьников.

Таким образом, по результатам диагностирования старших школьников из полных и неполных семей были получены следующие результаты:

1) во взаимоотношениях старшеклассников из полных семей приоритетным является дружелюбие, в меньшей степени – авторитаризм, эгоистичность и альтруизм; преобладающим типом отношений старшеклассников из неполных семей является авторитаризм, для них свойственны также подчинение, эгоистичность, в меньшей степени – дружелюбие, зависимость и альтруизм, т.е. старшеклассники из полных семей в межличностных отношениях более дружелюбны, менее авторитарны, зависимы и подчинены по сравнению со старшеклассниками из неполных семей (методика Т. Лири);

2) у большинства старшеклассников из полных семей присутствуют сплоченность, эмоциональная близость между членами семьи, у большинства старшеклассников из неполных семей наблюдается отсутствие сплоченности и эмоциональной близости в отношениях между членами семьи (методика Р.С. Немова);

3) старшеклассники из полных семей характеризуются более низким уровнем коммуникативной агрессивности в межличностном общении (только 10 % старшеклассников показали повышенный уровень коммуникативной агрессивности) по сравнению со старшеклассниками из неполных семей, где повышенный уровень коммуникативной агрессивности оказался характерен для 40 % школьников (методика В.В. Бойко).

По результатам исследований можно сказать, если наличие обоих родителей положительно представляет старшеклассника в коллективе сверстников, то отсутствие одного из родителей (чаще отца) приводит к нарушениям психического (умственного) развития ребенка, снижению его социальной активности, деформациям личности и нарушению процесса полоролевой идентификации, а также к разного рода отклонениям в поведении и в состоянии психического здоровья. Все это оказывает серьезное влияние на дальнейшую личную и общественную жизнь как мальчика, так и девочки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология / Г.С. Абрамова. - Екатеринбург: Деловая книга, 2002. – 311 с.
2. Гаврилова Т.П. К проблеме влияния распада семьи на детей дошкольного возраста / Т.П. Гаврилова // Семья и формирование личности. – М.: АСПЕКТ-ПРЕСС, 2002. – С. 96-103.
3. Пикхарт К.Е. Руководство для одиноких родителей / К.Е. Пикхарт. – М.: Академия, 2008. – 214 с.
4. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты / Д.Я. Райгородский. – Самара: БАХРАХ-М, 2008. – 672 с.
5. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании / Е.И. Рогов. – М.: ВЛАДОС, 2005. – 265 с.
6. Сачкова М.Е. Среднестатусный подросток в системе межличностных отношений школьного класса / М.Е. Сачкова. – М., Воронеж: НПО «МОДЭК», 2002. – 128 с.
7. Узы брака, узы свободы: Проблемы семьи и одиночества глазами ученых. Хрестоматия. – М.: Академия, 2003. – 353 с.
8. Фигдор Г. Дети разведенных родителей: между травмой и надеждой / Г. Фигдор. – М.: Академия, 2005. – 191 с.
9. Целуйко В.М. Психология неблагополучной семьи / В.М. Целуйко. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 272 с.

СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ДИДАКТИЧЕСКИМ ИГРАМ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОДЕРЖАНИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Овечкина В.Н., Кузьмина Г.Н.
Детский сад №38 «Рябинушка»
г. Йошкар-Ола

Федеральные государственные требования выдвигают на первый план развивающую функцию образования, обеспечивающую становление личности ребенка и ориентирующую педагога на индивидуальные особенности ребенка.

В группах для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОНР, ЗПР) большое внимание уделяется коррекционной работе. Для групп компенсирующей направленности введение федеральных государственных требований привносит положительный результат, так как в этих группах и ранее использовалось комплексно-тематическое планирование и интеграция занятий. Учитель-логопед разрабатывает лексические темы на учебный год, все педагоги, работающие в группе (воспитатели, педагог-психолог, инструктор по физической культуре, музыкальный руководитель), планируют образовательную деятельность с детьми по предложенным лексическим темам. Таким образом, осуществляется принцип интеграции содержания и задач психолого-педагогической работы, интеграция разных видов детской деятельности, взаимосвязь в работе с детьми всех педагогов группы.

Федеральные государственные требования предполагают построение образовательного процесса на адекватных возрасту формах работы с детьми. Основной формой работы с детьми дошкольного возраста и ведущим видом деятельности для них является игра. Игре отводится большее время пребывания ребенка в дошкольном учреждении. Игровые ситуации, формы проведения занятий, различные виды игр в самостоятельной деятельности и на прогулке. Кроме того, федеральные государственные требования предполагают реализацию образовательной области «Социализация», прежде всего, через игру и развитие игровой деятельности детей. Игра среди всех других видов деятельности имеет в дошкольном детстве первостепенное значение. А главная её функция – развивающая: она повышает интеллект, способствует чувственному восприятию мира и эмоциональному благополучию ребенка. Использование адекватных форм образовательной работы позволяет решать психолого-педагогические задачи нескольких образовательных областей. В процессе общения с природой в игровой форме задача по формированию целостной картины мира и расширения кругозора детей,

решается через интеграцию таких образовательных областей, как «Социализация», «Познание», «Коммуникация». У детей воспитывается эмоциональная отзывчивость, формируются умение и желание активно беречь и защищать природу, видеть живые объекты во всем многообразии их свойств и качеств, особенностей и проявлений, участвовать в создании необходимых условий для нормальной жизнедеятельности живых существ, находящихся в сфере детской досягаемости. Понимать важность охраны природы, осознанно выполнять нормы поведения в природе.

Формирование основ экологической культуры и экологически сообразного поведения в окружающем мире является одной из ключевых задач дошкольного образования и воспитания XXI века. Системное знакомство ребенка с миром природы позволяет развить у него важнейшие операции мышления: анализ, сравнение, умение устанавливать взаимосвязь, обобщение. Дети постоянно в той или иной форме соприкасаются с природой. Встречи с природой помогают формировать у них реалистические знания об окружающем мире, гуманное отношение к живым существам.

Использование дидактических игр экологического цикла для детей с ОВЗ помогает активизировать деятельность ребенка, развивает познавательную активность, внимание, восприятие, снимает утомление у детей, так как игра делает процесс обучения занимательным для ребенка. Дидактические игры природоведческого и экологического содержания используются, прежде всего, с целью уточнения, закрепления, обобщения и систематизации знаний. Играя, дети лучше усваивают знания об объектах и явлениях природы, учатся устанавливать взаимосвязи между ними и средой, узнают о способах приспособления живых существ к условиям мест обитания, о последовательной смене сезонов и об изменениях в живой и неживой природе. Такие игры помогают увидеть целостность отдельного организма и экосистемы в целом, осознать уникальность и неповторимость каждого объекта природы, понять, что неразумное вмешательство человека может повлечь за собой необратимые процессы в природе.

При проведении дидактических игр необходимо придерживаться следующих положений:

- старшие дошкольники ощущают повышенную потребность в игровой деятельности (особенно в начале обучения), которая удовлетворяет их интерес и активность в освоении окружающего мира;

- дидактическая игра возбуждает у детей приятные чувства и эмоции, которые снижают напряженность в учебном процессе. В результате усилия воспитанников направляются на познавательную деятельность;

- в дидактической игре дошкольники проявляют творческую деятельность, к которой притягиваются самые разные компоненты психики: ощущение, восприятие, память и т.д., а это значит, что происходит активизация всех познавательных процессов.

Огромную роль в становлении личности играет речь. Ребенок, у которого имеются речевые проблемы, как правило, отстает в своем развитии. Дети, страдающие речевыми нарушениями, обладают скудным словарем. Формирование элементарных экологических представлений является перспективным направлением речевого развития детей с ОВЗ.

Мир огромен, а ребенок еще мал, и опыт его ограничен, поэтому нужно знакомить детей с природой постепенно, сначала с близкими и доступными его пониманию явлениями, помочь ему накопить факты, полученные от общения с природой. Ребенок должен не бездумно смотреть на природу, а видеть и понимать природные явления и связь между ними. «Смотреть» и «видеть» не одно и то же. Рассматривая, сравнивая, сопоставляя, ребенок одновременно развивает свое внимание, восприятие, мышление и речь. «Если хотите научить ребенка логически мыслить – ведите его в природу», – советовал известный русский педагог К.Д.Ушинский.

Использовать дидактические игры для расширения и углубления экологических представлений следует с учетом тех представлений, которые могут быть сформированы у детей старшего дошкольного возраста:

- о многообразии и разнообразии природных объектов, о растениях и животных как живых организмах;
- о взаимосвязях и взаимозависимостях в природе (между неживой и живой природой, между объектами живой природы);
- о человеке как части природы;
- о культуре поведения в природе.

Дидактические игры, используемые для формирования у детей экологических знаний, могут быть различными по содержанию. Например, закрепить название растений можно в игре «Наши растения». У детей большие карты, у воспитателя – маленькие. Показывая маленькую карточку, ведущий называет растение и спрашивает: «У кого есть такое растение?» Ребенок смотрит в своей карте и, если есть такое растение, называет его. Правильно назвавший получает карточку. Выигрывает тот, кто первый закроет клетки на своей карте. Игра может быть проведена с целью закрепления названий цветов и уточнения, где они растут, какую пользу приносят человеку.

Дидактические игры органично включаются в содержание занятий по изучению окружающего мира. Главные условия их использования – яркая эмоциональная окрашенность игры, активное участие в ней детей,

наличие обратной связи, то есть дети должны понимать, какие знания они приобрели в процессе игры.

С помощью дидактической игры ребенок может приобретать и новые знания: общаясь с воспитателем, со своими сверстниками, в процессе наблюдения за играющими, их высказываниями, действиями, выступая в роли болельщика, ребенок получает много новой для себя информации. И это очень важно для его развития. Дети малоактивные, неуверенные в себе, менее подготовленные, как правило, вначале берут на себя роли болельщиков, при этом они учатся у своих товарищей, как надо играть, чтобы выполнить игровую задачу, стать победителем. Прежде чем начать игру, необходимо вызвать у детей интерес к ней, желание играть. Это достигается различными приемами: использованием загадок, считалочек, сюрпризов, интригующего вопроса, сговора на игру, напоминания об игре, в которую дети охотно играли раньше.

Секрет успешной организации игры заключается в том, что воспитатель, обучая детей, сохраняет вместе с тем игру как деятельность, которая радует детей, сближает их, укрепляет их дружбу. Воспитатель способствует тому, чтобы игровое настроение сохранялось у детей на протяжении всей игры, чтобы они были увлечены игровой задачей.

Правильное систематическое применение дидактических игр экологического содержания с детьми дошкольного возраста с ОВЗ способствует активности детей на занятиях, пробуждает у них интерес, помогает лучше усвоить получаемые знания.

ВЛИЯНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ НА ФУНКЦИОНАЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ЧЕЛОВЕКА ПРИ УСПЕХЕ И НЕУДАЧЕ

Огородников А.М.
Межрегиональный открытый социальный институт
г. Йошкар-Ола

Успех и неудача – широко распространенные явления, встречающиеся практически в любом виде человеческой деятельности. В некоторых случаях влияние успеха и неудачи на человека настолько велико, что он вообще неспособен адекватно реагировать, отказывается от выполнения деятельности или даже предпринимает попытку суицида [3, с. 107]. Эмоции и воля являются непременными компонентами управления (и регуляции как частного случая управления) человеком своим поведением, общением и деятельностью. В процессе регуляции поведения и деятельности эмоции и воля могут выступать в различных соотношениях. В одних случаях возникающие эмоции могут оказывать

на поведение и деятельность дезорганизующее и демобилизующее влияние, и тогда воля (а точнее «сила воли») выступает в роли регулятора, компенсируя отрицательные последствия возникшей эмоции.

В других случаях эмоции, наоборот, стимулируют деятельность (воодушевление, радость, в ряде случаев – злость), и тогда проявления волевого усилия не требуется. В этом случае высокая работоспособность достигается за счет гиперкомпенсаторной мобилизации энергетических ресурсов. Однако такая регуляция неэкономна, расточительна, всегда заключает в себе опасность переутомления. Поэтому П.В. Симонов считает, что личность должна оптимально сочетать сильную волю с определенным уровнем эмоциональности [2, с. 215].

Большое значение в настоящее время придается разработке приемов произвольной регуляции эмоциональных состояний, поскольку они не подавляются простым желанием, а требуют для их снятия особой техники регуляции. Причем эти приемы могут использоваться как для устранения состояний, мешающих успешности деятельности, так и для возбуждения состояний, способствующих успеху.

Одним из аспектов проблемы влияния успеха и неудачи на человека является изучение специфических особенностей изменения функционального состояния в ситуациях успеха и неудачи. В.А. Зобков, например, показал, что спортсмены добивались лучших результатов, когда уровень их уверенности в успехе составлял в среднем 70 % от максимального. В связи с этим он выдвинул тезис об оптимальном уровне уверенности как о критерии прогноза успеха. Наличие определенной доли неуверенности свидетельствует об адекватности отражения человеком трудностей предстоящей деятельности. В то же время при завышенной или заниженной уверенности, как правило, отмечается неадекватность уровня притязаний, которые приводят к неполной мобилизации (в одном случае из-за того, что человек не считает необходимым «выкладываться», а в другом случае потому, что он считает такую мобилизацию невозможной или бесполезной) [4, с. 36]. Очевидно, оптимальное соотношение «уверенности – неуверенности» для каждого человека индивидуально.

Как уже говорилось, эмоционально-волевая сфера личности в сфере регуляции деятельности является частным видом произвольного управления и характеризуется использованием значительных волевых усилий, направленных на преодоление препятствий и трудностей, т.е. является механизмом самомобилизации и что сила мотива меняется не только при изменении смысла деятельности, но и под влиянием эмоций. Очевидно, что изменение смысла действия может изменить и картину эмоциональных переживаний [3, с. 103]. Некоторые психологи полагают, что мобилизация (дополнительная энергетизация) осуществляется за счет

эмоции, возникающей при наличии препятствия, как реакция на рассогласование «надо – не могу», «не хочу, но надо». Однако при этом не следует волевое усилие подменять подобной эмоциональной реакцией. Кроме того, волевые усилия применяются и на фоне отрицательных эмоций, которые скорее способствуют не мобилизации, а демобилизации возможностей человека.

Некоторыми психологами (К.Н. Корнилов, К.К. Платонов) «сила воли» рассматривается как самостоятельное волевое качество. Например, К.Н. Корнилов пишет, что «сила воли» – это волевое качество, которое заключается в умении преодолевать значительные затруднения, встречающиеся на пути к достижению цели. Потребность может активизировать работу сознания в определенном направлении и мобилизовать все силы, необходимые для преодоления препятствия на пути к успеху. Но это может не быть действием воли. Поэтому нельзя считать, что в указанных признаках поведения проявляется специфическая особенность воли» [1, с. 128].

Первое, что можно отметить при анализе этих исследований, это использование в качестве характеристик функционального состояния в основном одиночных показателей вегетативной активации, в то время как современные данные свидетельствуют о необходимости контроля за различными формами активации. Например, Дж. Леси прямо заявляет о том, что степень активации, приписываемая испытуемому, в значительной мере может зависеть от тех переменных, которые выбраны для исследования [2, с. 236]. К этому можно добавить и то, что сравнение функциональных состояний при успехе и неудаче с целью выявления их специфических особенностей имеет смысл только тогда, когда успех и неудача равны по своей «абсолютной величине», т.е. вызваны равными по величине, но противоположными по значению факторами. Таким образом, для выявления специфических особенностей влияния успеха по сравнению с неудачей экспериментальное исследование должно проводиться при равенстве всех ситуативных факторов, чтобы в итоге успех и неудача были равны между собой по «абсолютной величине».

Неудача как препятствие на пути к оптимизации деятельности не является чем-то случайным, простым стечением обстоятельств. Ее причины следует искать в личностных факторах, в низком уровне мотивации, в отсутствии компетентности. Часто причины неудачи состоят в том, что человек игнорирует объективные условия, не учитывает материальную, общественную и психологическую действительность. Одним из факторов, который приводит к неудаче, может быть необоснованный оптимизм в принятии решений. Люди слишком часто переоценивают собственные шансы достижения цели. Оценка условий – это не только анализ того, что происходит сейчас, но

также и предвидение ситуаций, которые могут возникнуть в будущем. Умение предусмотреть то, что может произойти, оценить вероятность – вот ключи к успеху [4, с. 30].

Человек может адекватно оценить условия, выбрать оптимальную программу действий, но претерпевает неудачу при первой попытке ее реализации. Успешное выполнение деятельности возможно только при условии сильной мотивации (которая определяет настойчивость в реализации замыслов). Планы часто не реализуются потому, что человеку недостает целеустремленности, настойчивости, смелости, и он не имеет надлежащей мотивации для их реализации [2, с. 110]. Продуцировать идеи, составлять совершенные программы и планы – недостаточное условие успеха. Необходимо также определенное мотивационное напряжение, связанное с реализацией программ и планов.

Часто стремление к успеху бывает недостаточно устойчивым и сильным, что предопределяет быстрый отказ от деятельности. Иногда люди мобилизуют всю свою энергию и время на подготовку к деятельности, а потом у них не хватает сил для ее выполнения, для преодоления преград. Часто первые позитивные результаты становятся заметными только через определенный промежуток времени.

Организующие эмоционально-волевые усилия проявляются при технических, тактических и психологических трудностях в преодолении препятствий и реализуются путем использования другой группы приемов психической саморегуляции. А именно, используются различные виды произвольной направленности внимания на контроль за ситуацией и собственными действиями, противодействие отвлекающим внимание факторам (подавление непроизвольного внимания), идеомоторная подготовка, контроль за расслаблением мышц, регуляция дыхания, наблюдение за соперником, решение тактических задач и т.д. Поэтому в заключение хотелось бы отметить, что эмоционально-волевая сфера во влиянии на функциональность деятельности при успехе и неудаче имеет одно из основных назначений – оптимизация психического состояния, координация движений и действий, экономное расходование сил, что способствует оптимальной деятельности человека.

ЛИТЕРАТУРА

1. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции / В.А. Иванников. – М.: Питер, 2006. – 208 с.

2. Ильин Е.П. Психология воли: учеб. пособие / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2000. – 288 с.

3. Калин В.К. Волевая регуляция как проблема формы деятельности / В.К. Калин // Эмоционально-волевая регуляция поведения и деятельности: тезисы Всесоюз. конф. молодых ученых. – Симферополь, 1983. – С. 101-107.

4. Сиротин О.А., Батурин Н.А. Психология неудачного выступления / О.А. Сиротин, Н.А. Батурин // Спортивная борьба, 1978. – С. 27-45.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФИЛАКТИКИ КОНФЛИКТНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ТРУДОВОМ КОЛЛЕКТИВЕ

Охотникова И.Н.
Научный руководитель – ***Царегородцева С.А.***
Межрегиональный открытый социальный институт
г. Йошкар-Ола

Актуальность темы обусловлена тем, что конфликтные ситуации возникают во всех социальных сферах. Актуальна проблема конфликтного поведения для персонала медицинских учреждений, что обусловлено, прежде всего, особенностями работы в данных учреждениях: ежедневное наблюдение страданий и боли пациентов, необходимость быть предельно внимательным, толерантным к просьбам пациентов, что не может не влиять на возникновение конфликтных ситуаций в среде персонала медицинского учреждения [1, с. 185].

Цель исследования заключается в изучении возможностей профилактики конфликтного поведения персонала в медицинском учреждении. Объектом исследования является конфликтное поведение работников медицинского учреждения, а предметом исследования – профилактика конфликтного поведения в медицинском учреждении.

В исследовании использованы следующие методики: экспресс-диагностика устойчивости к конфликтам (Е.И. Рогов) [2, с. 122], методика диагностики коммуникативной толерантности (В.В. Бойко) [3, с. 332], тест описания поведения К. Томаса (адаптированный А.Я. Анцуповым, А.И. Шипиловым) [4, с. 119].

Предполагается, что применение мероприятий по психокоррекции конфликтного поведения позволит улучшить психологические показатели медицинских работников.

Экспресс-диагностика устойчивости к конфликтам персонала на констатирующем этапе показала высокий уровень конфликтности 14,3 % в исследуемой группе, 16,7 % обладают уровнем выраженной конфликтности, 35,7 % опрошенных имеют средний уровень конфликтоустойчивости и 33,3 % – высокий уровень конфликтоустойчивости.

После проведенной психокоррекционной программы результаты на контрольном этапе заметно изменились: 2,4 % сотрудников показали высокий уровень конфликтности, 7,2 % – уровень выраженной конфликтности, 42,9 % сотрудников показали средний уровень конфликтоустойчивости, 47,5 % – высокий уровень конфликтоустойчивости, т.е. низкая конфликтность.

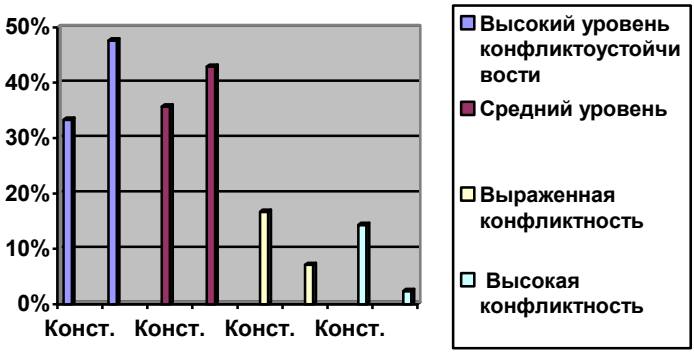


Рисунок 1 – Результаты исследования уровня конфликтности медработников на контрольном этапе

При исследовании уровня коммуникативной толерантности выяснили, что 11,9 % сотрудников характеризуются низкой толерантностью, 19 % показали средний уровень толерантности, 26,2 % – уровень коммуникативной толерантности выше среднего и 42,9 % показали высокий уровень коммуникативной толерантности.

Значительно улучшились результаты на констатирующем этапе, т.е. после проведенной психокоррекции: 52,4 % сотрудников характеризуются высоким уровнем коммуникативной толерантности, 40,4 % опрошенных имеют уровень коммуникативной толерантности выше среднего, 4,8 % исследуемых обнаружили признаки среднего уровня коммуникативной толерантности и 2,4 % сотрудников низкого уровня.

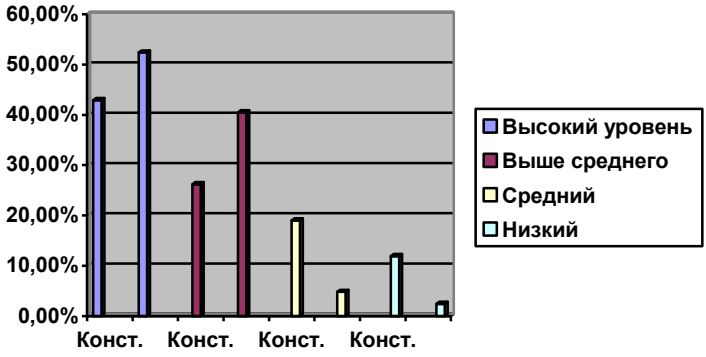


Рисунок 2 – Результаты исследования уровня толерантности медработников на контрольном этапе

По методике К. Томаса большая часть опрошенных в исследуемой группе на констатирующем этапе (66,7 %) характеризуется непродуктивными формами поведения в конфликтной ситуации: соперничество – 21,5 %, компромисс – 19 %, приспособление – 11,9 %, избегание – 14,3 %, лишь 33,3 % исследуемых характеризуются продуктивным способом урегулирования конфликта (сотрудничество).

После проведенной психокоррекционной программы на контрольном этапе более половины (54,7 %) сотрудников в качестве урегулирования конфликта выбрали сотрудничество, т.е. продуктивный способ; 45,3 % исследуемых выбрали непродуктивный способ: 19 % – компромисс, 11,9 % – соперничество, 7,2 % – избегание, 7,2 % – приспособление.

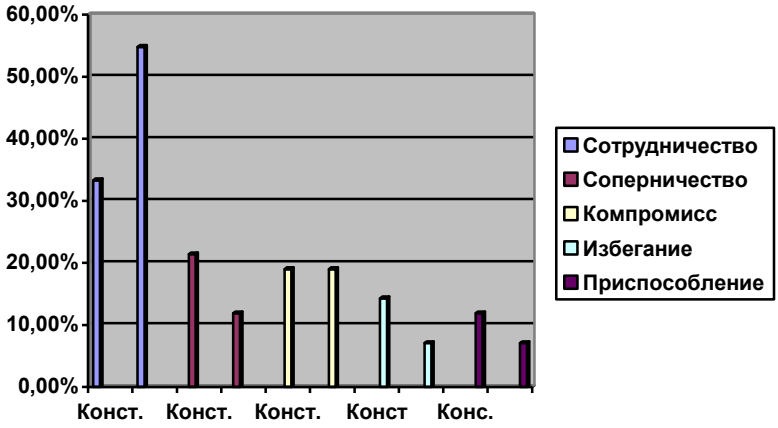


Рисунок 3 – Результаты исследования формы поведения в конфликте у медработников на контрольном этапе

После психокоррекционной программы сотрудники медицинского учреждения признали снижение возникновения конфликтного поведения в коллективе, возросшую компетентность администрации и руководителя в управлении персоналом, более рациональное поведение сотрудников в условиях делового общения и комфортность пребывания в коллективе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Александрова Е.В. Социально-трудовые конфликты: пути разрешения / Е.В. Александрова. – М.: Наука, 1999. – 274 с.

2. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности / под ред. Г.С. Никифорова. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2001. – 361 с.

3. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии / под ред. А.А. Крылова, С.А. Маничева. – СПб.: Питер, 2006. – 560 с.

4. Психологические тесты / под ред. А.А. Карелина. В 2 т. – М.: ВЛАДОС, 1999. – Т. 2. – 248 с.

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ОФИЦЕРОВ, УВОЛЬНЯЕМЫХ В ЗАПАС

Павловская О.А.
Научный руководитель – ***Загайнов И.А.***
Межрегиональный открытый социальный институт
г. Йошкар-Ола

В связи с реформированием Вооруженных сил РФ многие военнослужащие подверглись досрочному увольнению в запас по организационно-штатным мероприятиям. Переход в новую систему деятельности, в данном случае в условия гражданской среды, явился острейшей проблемой для каждого военнослужащего, увольняемого в запас. Появились трудности в адаптации к условиям гражданской среды. Эта приобретает проблема особое значение в период глубокого кризиса, охватившего и Вооруженные силы. У многих офицеров в этой ситуации происходит ломка их прежней системы ценностей. Попытки обрести новые ценности оказываются малорезультативными [1, с. 67].

Социально-психическая адаптация становится для большинства уволенных военнослужащих сложным процессом: необходимо освоить новые социальные роли, сформировать адекватную самооценку, обрести новую профессию. Им трудно ориентироваться в мире гражданских профессий и источниках информации. Все это ведет к тому, что люди, способные внести свой вклад в преобразование российского общества, оказываются в трудной ситуации.

Решить эту проблему – значит оказать квалифицированную социально-психологическую помощь. Для улучшения условий социально-психологической адаптации бывших военнослужащих в мире гражданской жизни необходимо провести работу над собой, многое нужно изменить в представлениях о себе, своем внутреннем мире и мире вокруг, обрести новые стратегии и тактики поведения, поскольку такими, какими они вышли на просторы гражданской жизни, они вряд ли достигнут успеха.

Офицеры, увольняемые в запас, должны быть психологически подготовлены к новым для них условиям. В процессе адаптации у военнослужащих достаточно велика роль такого индивидуального качества, как способ реагирования на изменение жизненных обстоятельств и встречающиеся трудности. Он формируется на ранних этапах жизненного пути и зависит от опыта пройденных ситуаций, их разрешения, от насыщенности жизни человека этими событиями [2, с. 98].

Военнослужащие, увольняемые в запас, в процессе социально-психологической адаптации сталкиваются со многими трудностями: проблемы в трудоустройстве, в межличностных отношениях, в профессиональной подготовке и многое другое. И чтобы справиться с трудностями на своем пути, военнослужащие должны быть психологически подготовлены. В этом мы и попытаемся помочь офицерам, увольняемым в запас. Обеспечение успешной социально-психологической адаптации военнослужащих запаса – это проблема не только личностная, но и (общая) государственная. Решение этой проблемы даст людям возможность безболезненно перейти к новым видам деятельности.

Актуальность темы исследования обусловлена возросшим практическим значением проблемы социально-психологической защиты увольняемых военнослужащих, а также необходимостью учета динамики изменения психологического состояния офицеров, увольняемых в запас с целью формирования адекватного отношения к новым сложившимся условиям жизнедеятельности.

Теоретической базой исследования явились труды психологов: М.И. Дояченко, Ф. Женезялка, Н.Ф. Феденко, С.С. Музанова, А.И. Александрова, Ж.Г. Сенкасова, А.Г. Караяни и другие.

В их трудах представлены социально-психологические аспекты условий адаптации офицеров, увольняемых в запас. Интерес этот связан с необходимостью сопоставления индивидуальных особенностей с успеваемостью адаптации. Труды Палатова С.Ю., Астанова Ю.Н., Роботкина О.С. были посвящены проблемам невротических расстройств у офицеров, увольняемых в запас.

Базой проведения исследования была воинская часть 54164 г. Москвы. Испытуемые – две группы по двенадцать человек офицеров-мужчин, увольняемых в запас в возрасте от 30 до 45 лет.

Нами проводилось экспериментальное исследование, цель которого заключалась в выявлении социально-психологических условий социально-психологической адаптации офицеров, увольняемых в запас. В исследовании принимали участие две группы офицеров отдельного полка связи воздушно-десантных войск г. Москвы: экспериментальная группа – с кем проводились тренинговые занятия и контрольная группа. В каждой группе было по 12 офицеров в возрасте от 30 до 45 лет. Исследование проводилось в три этапа. Методики исследования: «Диагностика социально-психологической адаптации» (авторы К. Роджерс и Р. Даймонд); «Методика и диагностика самочувствия, активности и настроения» (авторы В.А. Доскин, Н.А. Лаврентьева, Б.Б. Шарай, М.П. Мирошников); «Методика определения уровня тревожности» (автор Ч.Д. Спилберг и Ю.Л. Ханин).

На первом этапе исследовалось эмоциональное состояние и адаптация офицеров обеих групп в новых, сложившихся условиях. И в экспериментальной, и в контрольной группе мы увидели, что офицеры, увольняемые в запас, испытывают трудности в адаптации к новым для них сложившимся условиям, что у них есть чувства беспокойства и неудовлетворённости и представление своей ситуации таково, что они живут на более низком уровне по сравнению со своими потенциальными возможностями. Офицеры стремятся решать создавшуюся проблему, но это вызывает у них трудности. И неуспех в этом случае вызывает у них негативные самооценочные эмоции. На втором этапе проводился тренинг адаптивности с экспериментальной группой.

Цель тренинга – повышение успешности социально-психологической адаптации у офицеров, увольняемых в запас.

На третьем этапе, после тренинга адаптивности с экспериментальной группой, мы проводили диагностику социально-психологической адаптации в обеих группах, а также проводили сравнение по трем методикам, чтобы выявить, произошла ли динамика после тренинговых занятий. Проблемой оказания психологической помощи офицерам, увольняемым в запас, с помощью социально-психологического тренинга мало кто занимается в Вооруженных силах Российской Федерации. В основном данная тема наблюдается в периодических изданиях (газетах, журналах и т.п.).

По-настоящему решить задачу формирования навыков, взаимодействия в группе можно только на основе анализа значимой совместной деятельности, а не «свободного» внедеятельностного общения. Для полного развития личности и поддержания стабильного эмоционального состояния личности необходимо ее активное включение в деятельность коллектива.

Проведенные нами исследования показали, что для того, чтобы офицер, увольняемый в запас, мог успешно адаптироваться в гражданской среде, нужно оказывать комплексное формирующее воздействие на его психологические возможности. Доказательством послужили проведенные нами тренинговые занятия с последующим тестированием и обобщением результатов. Было выявлено, что в экспериментальной группе (где проводились тренинговые занятия) офицеры стали более уверенными в себе, в сослуживцах, в процессе своей деятельности у испытуемых наблюдается взаимовыручка, поддержка, стабильное эмоциональное состояние, они стали более открытыми в общении. Поставленные перед ними задачи выполняются точно и в срок, без напряжения. Тогда как в контрольной группе положение осталось прежним. Офицеры не очень уверены как в себе, так

и в сослуживцах. Они стараются решать свои проблемы самостоятельно, что значительно затрудняет и замедляет исполнение поставленных задач.

Полученные данные подверглись математической обработке для установления связи между явлениями, то есть влияет ли тренинг общения на эмоциональную сферу офицеров. Сравнивались значения показателей по «Методике САН», «Методике определения уровня тревожности Спилберга-Ханина» и по «Методике диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда» до и после тренинга. В процессе исследования выдвинутая нами гипотеза, которая заключалась в предположении, что социально-психологический тренинг оказывает положительное влияние на уровень адаптивности личности офицера, увольняемого, в запас в экспериментальной группе была доказана. Эта же гипотеза в контрольной группе была отклонена.

ЛИТЕРАТУРА

1. Барлас Т.В. Особенности социально-психологической адаптации у офицеров, увольняемых в запас / Т.В. Барлас. – Рязань, 2003. –240 с.

2. Безносиков В.Н. Динамика первичной психологической адаптации у военнослужащих офицеров, увольняемых в запас / В.Н. Безносиков. – М., 2006. – 300 с.

СОЦИАЛЬНЫЙ ПОРТРЕТ ВЫПУСКНИКА ШКОЛЫ «ГЛАЗАМИ» СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Памфилова С.А.
Пензенский государственный педагогический университет им. В.Г. Белинского
г. Пенза

Известный французский культуролог, этнолог и философ Клод Леви-Строс предсказывал, что XXI век или будет веком гуманитарных знаний, или его не будет вообще. Именно в контексте сохранения мировой цивилизации и культуры ставится сегодня проблема гуманизации образования, в основе которой – формирование целостной личности как субъекта культуры, создание условий для наиболее полной реализации ее потенциальных возможностей.

В законе РФ «Об образовании» указано, что государственная политика в образовательной сфере должна основываться на принципах гуманизма, приоритете общечеловеческих ценностей. Она должна способствовать охране жизни и здоровья человека, свободному развитию личности, воспитанию учащейся молодежи в духе высокой гражданственности и любви к Родине.

Конечную цель школьного образования можно представить в виде проектируемой модели выпускника школы, главными составляющими

которой будут, с одной стороны, теоретические знания и практические умения и навыки, а с другой, такие личностные качества, как физическое и нравственное здоровье, общекультурная грамотность.

Если говорить о такой важной характеристике выпускника как **образованность**, то помимо требований, разработанных в государственных стандартах, она должна включать в себя следующее:

- **интеллектуальную компетентность,** под которой понимается особый тип организации знаний – структурированность, категориальность и обобщенность, гибкость и оперативность в анализе ситуаций, что обеспечивает принятие эффективных решений в определенной сфере деятельности;
- **интеллектуальную инициативу –** свойство личности, представляющее собой органическое единство познавательных и мотивационных устремлений, готовность выйти за пределы заданного и развить не стимулированную извне интеллектуальную деятельность;
- **самоорганизацию,** которая предполагает анализ ситуации, постановку задачи, планирование и прогнозирование возможных результатов и последствий собственных действий, самоконтроль и оценку эффективности своих решений на основе саморефлексии;
- **саморегуляцию,** означающую умение свободно управлять собственной интеллектуальной деятельностью, способность фиксировать изменения в себе, понимание и использование механизмов самокоррекции.

В современных условиях важна ориентация на общечеловеческие, непреходящие ценности, поэтому в модель выпускника должен быть включен **коммуникативный элемент.** Выпускник школы, где бы он дальше ни учился или работал, должен создавать вокруг себя микроклимат культуры, иметь широкий кругозор, обладать навыками ведения диалога.

В модели выпускника школы – развитие творческого потенциала личности, воспитание смелости мысли, уверенности в своих силах, способности генерировать новые, нестандартные идеи, формирование потребности в творческом образе жизни.

Выпускник должен приобрести способность: осуществлять анализ проблемной ситуации; выявлять из проблемной ситуации задачу и формулировать ее; видеть, точно оценивать противоречия, уметь разрешать их, принимая нестандартные решения; генерировать оригинальные идеи и решения; выдвигать гипотезы; адекватно формулировать «идеальный конечный результат»; искать и взвешивать решения творческой задачи или проблемы; сознательно преодолевать собственную инерцию мышления (т.е. отходить от однажды выбранного

взгляда на проблему); вести целенаправленный поиск информации по проблеме.

В личностной характеристике модели выпускника необходимо учитывать социальные и психологические качества личности, которые отражают ее **мировоззренческие установки** – степень социальной зрелости, личная система ценностей и приоритетов, наличие деловых качеств, сформированность морально-нравственных устоев и др. Отсюда такие требования к модели выпускника: следование этическим и правовым нормам; знание законов межличностного общения и умение использовать их на практике; способность принимать решения и нести за них ответственность; терпимость к взглядам и мнениям других, умение прощать другим их ошибки и заблуждения; наличие чисто человеческих, гуманных побуждений – чувства справедливости, сочувствия, готовности помочь; следование законам валеологии (здорового образа жизни).

Каков же он, выпускник школы, на сегодняшний день?

В 2010-2011 учебном году был проведен опрос среди учащихся 10-11 классов школ г. Пензы с целью определения ценностей, личностных проблем и уровня образовательных запросов старшеклассников.

В опросе приняли участие 105 учащихся.

Большинство опрошенных из семей рабочих и служащих (62 %), бизнесом занимаются 13 % родителей, примерно 8 % родителей опрошенных – безработные. Материальное положение их семей, по мнению старшеклассников, следующее: 2/3 хватает только на самое необходимое, каждой десятой семье приходится экономить на многом и только 24 % семей живут, не отказывая себе ни в чем.

Прежде всего, следует отметить, что половина опрошенных старшеклассников считают главной задачей школы давать знания (54 %). Почти половина опрошенных уверены, что в школе они научились строить отношения с людьми и приобрели настоящих друзей (45 %), а каждый третий благодаря школе научился разбираться в людях (34 %).

Следует также отметить, что реализация такой важнейшей задачи школы, как формирование мыслительных навыков, умений самостоятельно строить свою деятельность, оценивается учащимися довольно низко – только каждый четвертый десятиклассник считает, что может хорошо мыслить, рассуждать, обладает навыками самостоятельной работы. Кроме того, пока только 27 % десятиклассников с помощью школы смогли разобраться в себе, понять себя, определить свои интересы, выбрать профессию.

Ученикам предлагалось определить свое отношение к учебе. 71% учащихся отметили, что стараются учиться нормально, но особого интереса к учебе не испытывают; 22% всегда учатся с интересом,

стараясь учиться как можно лучше. Не интересно учиться в школе только двум из опрошенных, что составило 2%.

В процессе обучения учащимся приходится сталкиваться с разными трудностями. Самой большой проблемой, по их мнению, является учебная перегрузка, что служит главной причиной переутомления. Кроме того, почти каждый пятый ученик (22 %) отметил, что им не хватает времени на выполнение домашнего задания, подготовку к урокам, не испытывают утомления от учебы единицы. Опрошенные старшеклассники часто упоминают о недомоганиях, которые испытывают практически ежедневно (сонливость – 67 %, раздражительность – 58 %, невозможность сосредоточиться – 56 %), которые лишь подтверждают ежедневные перегрузки, а такие нередко упоминаемые ими симптомы как головные боли (36 %), бессонница (20 %), боли в желудке (33 %) возможно являются сигналами хронических заболеваний.

Можно предположить, что одной из причин быстрого утомления учащихся является отсутствие интереса к учебе, адекватной учебной мотивации, но как отмечают многие старшеклассники, (16 % – часто и 71% – иногда) учителя преподают скучно и неинтересно. Кроме того, многие утверждают, что нормальной учебе мешает обстановка в классе и отношения с учителями.

Состояние здоровья и обстановка в семье практически никому из опрошенных не затрудняют учебу.

Таким образом, основные трудности в учебе, по их мнению, связаны с организацией учебного процесса в школе.

Старшеклассникам был задан вопрос: «Каким Вы видите свое будущее?». Анализ ответов показал, что оптимистично настроенных, полностью уверенных в своем будущем и в своем успехе при достижении поставленных целей оказалось не так уж и много – 29 %. Значительная часть опрошенных (40 %) настроена более пессимистично, не разделяя уверенности предыдущих, что все будет благополучно, могут возникнуть неожиданные трудности и неприятности. Кроме того, почти треть опрошенных (31 %) не смогли определиться с ответом.

Вместе с тем относительно своего будущего большая часть опрошенных определилась: планируют продолжить учебу в вузах 67 %, в техникумах – 6 %. Пока еще не определилось 27 % опрошенных. Необходимо также отметить, что ни один участник опроса не собирается продолжить свою учебу в ПТУ или пойти работать. Вероятно, эта категория юношей и девушек уже покинули стены школы после окончания 9-го класса.

В какой же сфере предпочли применить свои силы и знания сегодняшние старшеклассники? Наиболее популярна финансово-

экономическая и управленческая сферы (экономист, бухгалтер, банковский работник, менеджер, предприниматель и др.) – здесь хотели бы работать 53 % опрошенных. Второе место по популярности, но с большим отрывом в процентном отношении занимает гуманитарная сфера (медицина, психология, социология, журналистика, правоведение, экскурсионное дело) – всего 15 % опрошенных. В производственно-технической сфере (строительство, транспорт, промышленность и т.п.) хотели бы работать всего 9 % сегодняшних старшеклассников. Красивое, доброе, вечное – сфера искусств –привлекает 7 % старшеклассников. Малопривлекательными для сегодняшних старшеклассников оказались сфера услуг (торговля, реклама, культурно-бытовое обслуживание) – 4 %, сфера спорта и туризм – 4 %, а также научная сфера деятельности (научный работник, исследователь, сотрудник НИИ, аспирантура, кандидат наук и т.д.) и военно-охранная деятельность (служба в армии, милиции, охранник и т.д.) – по 3 % соответственно. Самая непопулярная сфера – педагогическая деятельность (2 %).

Старшеклассникам были заданы вопросы, с помощью которых определялось их отношение к проводимым в стране реформам.

Неоднозначно выразили ребята свое мнение и о проводимых в стране экономических реформах. Только одна треть не смогли выразить свое отношение определенно. Большинство подходит к реформам критически и одобряет частично (36 %) или многое не принимают (18 %). Мнения же остальных расходятся от полного одобрения (6 %) до полного неприятия (4 %). Все это говорит о том, что старшеклассники интересуются экономикой и политикой страны.

О социальной зрелости молодого поколения часто судят по тем ценностям, которыми, по их мнению, определяется жизненный успех. Какова же иерархия ценностей современных старшеклассников?

1. Уверенность в себе, сильная воля.
2. Наличие хороших и верных друзей.
3. Крепкое здоровье.
4. Интересная и полезная работа.
5. Наличие дружной семьи, уюта, материальный достаток.
6. Гармоничное отношение с любимым человеком.
7. Отличный внешний вид.
8. Вера, душевное равновесие.
9. Наличие власти, возможность руководить людьми.
10. Широкие возможности для отдыха и развлечений.

Анализируя данный ряд ценностей, можно с удовлетворением отметить следующее: сегодняшние старшеклассники ориентируются на достижение успеха в жизни только своими собственными усилиями, опираясь на крепкую команду единомышленников и реализуясь в

интересной и полезной работе, а не использовании власти и служебного положения. Кроме того, молодые люди правильно оценивают значение здоровья и дружной семьи как необходимой для каждого человека части жизненного успеха.

МЕТОДИКА РАБОТЫ С ПСИХОЛОГИЧЕСКИМ ТЕЗАУРУСОМ

Панфилова Л.Ф.
Марийский государственный университет
г. Йошкар-Ола

Тезаурус – словарь или свод данных, полностью охватывающий термины, понятия какой-нибудь специальной сферы, в нашем случае – сферы психологической науки. Тезаурус психологии – основа понимания и усвоения системы научных знаний и формирования профессионального языка. Известно, что во многих отраслях психологии понятия не только сложны для усвоения и применения в речи, но большинство научных понятий определены неоднозначно, а порой содержат совершенно разный смысл. Например, характер в отечественной психологии трактуется как индивидуальное сочетание устойчивых свойств личности, а в западной психологии под характером понимают этический и моральный аспект личности, а в ряде случаев – мотивационный аспект личности вне любых этических и моральных оценок. Спорным является вопрос о том, должен ли преподаватель психологии знакомить студентов с множеством определений понятия и требовать от них запоминания различных формулировок со ссылкой на разных авторов или ограничить знакомство с одной, на его взгляд, основной формулировкой. Можно вспомнить, что в 1937 г. американский психолог Гордон Олпорт в своей первой книге «Личность: психологическая интерпретация» описал и классифицировал более 50 различных определений личности, а американский психолог Дэнс в 1969 г. насчитал 96 определений общения, которые принципиально отличались друг от друга. В практике преподавания психологии встречаются сторонники и первого, и второго подхода, и даже есть преподаватели, вообще игнорирующие всяческие определения и не загружающие умы студентов запоминанием оных. По нашему мнению, преподаватель не должен перегружать ум и память студентов многочисленными формулировками одного и того же понятия и ограничить преподавание числом необходимых для будущей профессиональной деятельности определений. Для этого в опыте каждого преподавателя должен сформироваться необходимый для этой цели минимум понятий, представленный студентам для качественного усвоения учебной дисциплины. Методически список таких понятий

можно представлять в вводной части лекции или раздать распечатанные списки понятий по всему курсу как необходимые для усвоения и использования в практике. Например, по теме «Внимание» достаточным будет ввести понятия: внимание, внимательность, рассеянность, отвлекаемость, объем, распределение, устойчивость, переключение, сосредоточенность. При первом введении термина обязательным будет четкое и внятное произнесение его преподавателем, обязательная запись на доске, объяснение особенностей этого слова. Если понятие вводится в ином, чем раньше, значении, то различия в значениях должны быть разъяснены. Например, понятие «рефлексия» в курсе возрастной психологии. Рефлексия как новообразование младшего школьника означает понимание ребенком своих учебных действий, а рефлексия в старшем школьном возрасте – осознание юношей смысла жизни, своего предназначения как личности. Когда термин уже не новый, его следует по возможности часто употреблять в разных контекстах. Кстати, в публичных лекциях по психологии не рекомендуется употреблять незнакомые наукообразные термины, а если есть необходимость это сделать, то каждый раз следует «переводить» значение термина. Контроль за усвоением понятий студентами производится на семинарских и практических занятиях, зачетах, экзаменах, тестах, контрольных работах и учитывается при оценке знаний.

Приемы работы над понятиями могут быть самыми разными в зависимости от изучаемого курса и целей занятия.

Составление психологического словарика. Чаще это задание полезно давать первокурсникам при изучении общей психологии, социальной психологии, истории психологии, то есть курсов, которые содержат большое число новых для обучающихся понятий. Форма словаря зависит от вкуса студента: чаще всего словари составляют добросовестные девушки-студентки. Их словарики представляют собой тетрадку, в которую новые вводимые понятия распределяются или по алфавиту или по темам. Старание усердных студентов следует поощрять на экзамене, прибавляя им балл, например. Студентам-заочникам можно дать задание выписать в тетрадь все встречающиеся определения из лекций и объяснить их значение на экзамене или зачете.

Понятийно-терминологическая игра. Ее полезно проводить по любой отдельной теме различных психологических дисциплин. Обычно она проводится на семинаре с целью закрепления теоретических знаний и проверки усвоения значения понятий. Студентам дается задание выучить термины, введенные на лекции. На семинаре работа проводится в парах. На каждую пару готовится количество карточек-терминокарт, содержащих все необходимые для усвоения понятия. На занятии раздаются карточки и предлагается каждой паре обсудить и объяснить

значение каждого понятия. Студенты могут пользоваться любыми источниками: своими лекциями, словарями, пособиями. Затем обсуждение в группе в разной форме: или в парах: один студент – экзаменатор, другой – отвечающий. И наоборот. Или преподаватель – экзаменатор, студенты отвечают. Или студенты задают вопросы по непонятным для них терминам. Проверка усвоения заканчивается написанием творческой работы.

Текст терминокарты может быть иным. Вместо терминов могут быть элементы различных классификаций, фамилии известных психологов и т.д. В нашей практике данный прием часто используется на семинарах по общей психологии. Например, карточка по теме «Воля» содержит следующие термины: воля, сила воли, волевое усилие, побудительная функция воли, тормозная функция воли, интернал (внутренний локус контроля), экстернал (внешний локус контроля), простое волевое действие, сложное волевое действие, борьба мотивов, волевые качества личности.

Написание творческой работы. Цель такой работы – проверка правильности употребления понятий. Форма исполнения – любая: эссе, сочинение, история, сказка, стихотворение и т.д. Работа выполняется на семинаре. Как правило, студентам требуется не менее одного урока. Например, легко организовать такую форму на возрастной психологии. Как известно, почти со всеми основными понятиями этого курса студенты знакомятся в вводной части, изучая предмет, историю развития науки и наиболее известные теории психического развития. Они должны усвоить следующие основные понятия: возрастная психология, развитие, возрастной кризис, наследственность, среда, движущие силы развития, сензитивный период, социальная ситуация развития, ведущая деятельность, психологическое новообразование, факторы развития, возраст, онтогенез, акселерация, ретардация. Как пример, сочинение одной студентки Ирины Ч., которое она назвала «Обыкновенная девочка».

Жила-была девочка Настя. Жила себе и горя не знала. Она вообще мало чего знала, пока не пошла в школу и не начала узнавать много нового и интересного. Однажды учитель заметил, что у нее ретардация. Он решил поговорить с ее родителями и выяснил, что генотип у нее хороший – оба родителя образованные и воспитанные люди. Он понял, что дело в другом факторе – в среде, в которой жила Настя. Она не ходила в детский сад и редко выходила гулять. То есть отношения Насти и социальной среды, в которой она обитала, ее социальная ситуация развития была не очень благоприятной. Она общалась только с родителями. Учитель решил заняться ее развитием через обучение, так как он знал, что обучение – главная движущая сила развития. Ее возраст

был сензитивным, она не испытывала возрастной кризис. Настя легко обучалась, и к концу учебного года у нее сформировалось несколько новообразований, те есть качеств, которых раньше не было заметно в поведении. Благодаря деятельности учителя у Насти стало нормальное психическое развитие, у нее исчезла ретардация, но также не было и акселерации. Она начала заниматься самовоспитанием и самообучением. Сейчас она уже выросла и работает в вузе, обучая других людей.

Анализируя это сочинение, следует отметить, что студентке удалось употребить правильно почти все научные понятия. Работа была оценена на «отлично».

Синквейн – это стихотворение, состоящее из пяти строк. Слово «синквейн» происходит от французского слова, которое обозначает пять.

1. В первой строчке тема называется одним словом (обычно существительным).
2. Вторая строчка – это описание темы в двух словах (двумя прилагательными).
3. Третья строчка – это описание действия в рамках этой темы тремя словами (глаголы, деепричастия…).
4. Четвертая строчка – это фраза из четырех слов, показывающая отношение к теме.
5. Последняя строчка – это синоним из одного слова, который повторяет суть темы.

Составление синквейнов вызывает у студентов большой интерес и удачно завершает семинарское занятие как творческий итог синтезирования материала. Его можно использовать при изучении любого курса психологии. Для быстроты работы каждому студенту раздаются правила составления синквейна. Например, на семинаре по теме «Предмет психологии» студенткой был составлен такой синквейн:

1. психология
2. интересная, полезная
3. обучает, увлекает, развивает
4. век живи, век учись
5. душа-потемки.

Приемы работы над понятиями в рамках одного семинара по социальной психологии по теме «Группа и коллектив».

1. *Сформулируй понятия*:

статус –

социальная ингибиция –

коллектив –

референтная группа –

2. *Когда и кем были открыты эти явления*:

социальная фасилитация-

конформизм –
социометрия –
малая группа –
3.*Определи понятие и приведи пример:*
формальная группа –
референтометрия –
социальная роль –
аффилиация –
4.*Исправь определение:*
лидерство – это то, что человек особенно ценит в жизни, чему он придает особый положительный смысл;
возникновение привлекательности при восприятии одним человеком другого как субъекта восприятия называется ассимиляцией;
5. *Угадай*:
поведение лидера в малой группе называется…
небольшая по численности совокупность людей, занятых общим делом и имеющих прямые личные контакты друг с другом – это…
стратометрическую теорию коллектива создал…
6.Реши анаграммы:
рабицятиу (атрибуция),
тиаактряц (аттракция),
пэмитая (эмпатия),
тастус (статус).
7. Ответь на вопросы:
Какое явление первыми изучили Музафер Шериф, Соломон Аш и Стенли Милграм?
Какая теория была создана американским психологом Альфредом Фестингером?
Какое понятие создал Джулиан Роттер?

ЛИТЕРАТУРА

1. Бадмаев Б.Ц. Методика преподавания психологии / Б.Д. Бадмаев. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 304 с.
2. Гинецинский В.И. Предмет психологии. Дидактический аспект: пособие для преподавателей / В.И. Гинецинский. – М.; Логос, 1994. – 214 с.
3. Ключникова Г.А. Понятие – основа знаний / Г.А. Ключникова // Психология обучения. – 2008. – № 7. – С. 88-100.

МИМИЧЕСКИЕ СМАЗАННЫЕ МИКРОВЫРАЖЕНИЯ ЭМОЦИЙ ПРИ ВЫЯВЛЕНИИ ЛЖИ

Панченко В.М., Швецова О.В.
Ставропольский государственный
педагогический институт
г. Ставрополь

Человек большую часть своей жизни находится в обществе. И каждого человека волнует вопрос определения лжи. Иногда обманывают преднамеренно, а порой неосознанно. И такими же неосознаваемыми являются жесты и изменения мимики человека в момент обмана.

Каковы признаки обмана? Одни выражения лица отображают ложь, другие выдают правду, потому что истинные чувства просачиваются сквозь все попытки скрыть их. Лицо может выглядеть убедительно в ситуации, когда человек говорит неправду, но на нём еле заметно проявляются потаенные мысли, чувства и переживания. Именно эти истинные мысли, чувства и переживания проявляются, потому что человеческая мимика непроизвольна и неподвластна нашему сознанию и подсознанию [1].

Параллельно с непроизвольными и намеренными выражениями существуют и заученные выражения определённых эмоциональных переживаний, которые появились в результате длительного процесса эволюции. Некоторые из эмоциональных выражений, а именно говорящие о переживании страха, радости, влюблённости, счастья, гнева, отвращения, грусти и т.д., универсальны, они одинаково проявляются у всех людей, независимо от пола и возраста [1].

Эмоциональные проявления в мимике дают богатую информацию о чувствах человека, выдавая малейшие колебания его души. Мимика в целом может передать различные оттенки эмоциональных переживаний, но лицо – это не просто непроизвольная эмоционально-сигнальная система, это огромнейший театр масок. Начиная с первых лет жизни, дети учатся контролировать выражение своего лица, учатся скрывать истинные чувства и проигрывать эмоции, которые не испытывают, тем самым примеряя и заучивая определённые маски. Взрослея, люди привыкают к проигрыванию эмоций, поэтому лживая мимика становится привычкой или определённой защитой, от которой трудно избавиться. Но даже сквозь лживую мимику пробиваются неконтролируемые истинные мимолётные эмоции, которые очень трудно разглядеть.

Существует огромное количество различных выражений лица, передающих человеческие переживания, но они все отличаются друг от друга. Также существуют мимические эмблемы, такие как подмигивание,

удивленное вздергивание бровей, презрительное прищуривание глаз, рот «подковой», скептическая гримаса, отвисшая челюсть и т.д.

Существуют и мимические манипуляции, к ним можно отнести покусывание и облизывание губ, причмокивание, надувание щек и т.д., но кроме всего этого существуют искренние и притворные эмоциональные выражения лица. Причем одной эмоции соответствует не одно выражение лица, а десятки, и даже сотни оттенков.

Каждая из эмоций имеет определенный и специфический ряд выражений и проявлений. К ещё одному сложному источнику, говорящему об утечке информации, относятся микровыражения [1]. Они дают полную картину скрываемых эмоций, но слишком мимолетную. Микровыражения проявляются не более чем на четверть секунды и «фотографируются» подсознанием, становясь результатом подавления бессознательных эмоций. Намного чаще микровыражений встречаются смазанные выражения [1]. Они проявляются в прикрывании истинных эмоций дежурными, хорошо заученными масками.

Самой популярной маской является улыбка. Смазанное выражение лица длится дольше, чем микровыражение, но не является цельным и завершённым по причине того, что не все лицевые мышцы одинаково легко поддаются контролю. Поэтому лучшим способом скрыть свои чувства является полное устранение движения мышц лица. Но это слишком трудно сделать в ситуации, когда эмоция затрагивает именно те мышцы, которые дают верные признаки эмоций. Эти мышцы сосредоточены большей частью на лбу.

Также известна поза «руки в тисках». Движения рук человека в момент обмана могут становиться скованными и даже немного неуклюжими. Чтобы скрыть это, он инстинктивно попытается скрестить пальцы или спрятать руки под столом, в карманы.

Признаком лжи выступают также невротические касания [2]. Обманывая, человек испытывает дискомфорт и напряжение. Он неосознанно старается их ослабить, касаясь легкими и частыми движениями щек, лба, носа, шеи. Так бывает и тогда, когда человек просто недоговаривает правду. Особенно легко заметить неправду, если человек прикрывает руками рот и (или) нижнюю часть носа.

Также верные признаки эмоции дают мышцы рта. Сжатие губ, например, является убедительным признаком гнева; слизистая оболочка становится менее заметной, но при этом человек вовсе не обязательно закусывает или сжимает губы [2]. Такое движение большинство людей воспроизводят с трудом, оно бывает у только начинающих сердиться, порой даже еще до того, как они сами себе отдадут отчет в этом.

В мире бытует аксиома, что глаза – зеркало души. Но и глаза способны обманывать. Такую ложь можно обнаружить лишь по трём способам передачи информации глазами из пяти [2].

К первому способу передачи информации относятся внешние изменения, возникающие благодаря работе расположенных вокруг глаз мышц. Именно эти мышцы изменяют форму век, влияют на размеры видимой части белка и радужной оболочки, а также на общее впечатление от глаз, но даже и они не дают верных признаков обмана. Движения глазных мышц можно легко подавить или имитировать, поэтому никто ничего не заметит кроме нескольких смазанных микровыражений.

Вторым источником информации является направление взгляда. Когда человек отводит взгляд, это говорит о наличии определенных чувств: движение вниз означает грусть, в сторону – отвращение, вниз и в сторону – вину или стыд.

Третий и четвертый источники информации – более обнадеживающие в отношении диагностирования признаков обмана. Например, моргать глазами можно намеренно, но ещё моргание может быть непроизвольной реакцией, свидетельствующей об эмоциональном возбуждении, при котором ещё и расширяются зрачки. Расширением зрачков управляет вегетативная нервная система, которая отвечает за слюноотделение, дыхание и потоотделение, а подобные реакции не поддаются сознательному контролю.

Пятым источником информации являются слезы. Слёзы – это результат действия высшей нервной системы, свидетельствующий о переживании некоторых эмоций, таких как горе, грусть, счастье и т.д. Высшая нервная система, наряду с телесными, вызывает ещё и мимические изменения, проявляющиеся в бледности или в румянце на лице, выступлении испарины, учащённом дыхании и т.д., которые скрыть слишком трудно.

На сегодняшний день ещё точно не установлено, является ли испарина, подобно морганию и расширению зрачков, признаком общего эмоционального возбуждения или же она характерна для выражения одной-двух конкретных эмоций.

Но прежде чем пытаться поймать человека на лжи, следует помнить несколько правил [1]:

1. Попытайтесь точно уяснить себе основу любых ваших догадок (или интуиции) о том, лжет человек или нет. Осознав то, как вы истолковываете поведенческие признаки обмана, вы научитесь обнаруживать собственные ошибки и понимать, есть у вас возможность вынести правильное суждение или нет.

2. Помните, что при обнаружении обмана существуют две опасности: неверие правде (когда говорящего правду принимают за лжеца) и вера лжи (когда лжеца считают говорящим правду). Полностью избежать этих ошибок невозможно, поэтому тщательно рассмотрите все последствия любой из этих ошибок.

3. Отсутствие признаков обмана еще не является доказательством правды; некоторые лжецы вообще не допускают никаких промахов. Но и наличие признаков обмана еще не свидетельствует о лжи; некоторые люди чувствуют себя не в своей тарелке или виноватыми, даже когда говорят чистую правду. Но можно снизить опасность капкана Брокау, возникающую из-за индивидуальных различий в поведении, если строить свои суждения на основе изменений в поведении подозреваемого.

4. Поразмыслите, нет ли у вас каких-нибудь предубеждений в отношении подозреваемого, и если таковые имеются, то как они могут помешать вынесению правильного суждения. Не пытайтесь судить о том, лжет человек или нет, если охвачены ревностью или подверглись вспышке ослепления. Избегайте соблазна заподозрить ложь только потому, что у вас нет никаких других приемлемых объяснений этих же событий или поступков.

5. Никогда не забывайте о возможности того, что признак эмоции – это не признак обмана, а лишь показатель того, как человек реагирует на подозрение во лжи; ни в коем случае не привыкайте считать, что эмоции есть верный признак обмана, особенно если вы не очень хорошо осведомлены о характере подозреваемого, о его ожиданиях и незнакомы с ним.

6. Имейте в виду, что многие признаки обмана строятся не на одной, а на нескольких эмоциях, и всегда стоит хорошенько подумать, прежде чем выносить суждение, особенно если одна из этих эмоций говорит о том, что подозреваемый лжет, а другая – что говорит правду.

7. Поразмышляйте и о том, знает ли человек о подозрениях в свой адрес или нет, и не забывайте, что потери и приобретения будут неизбежны в обоих случаях.

8. Никогда не делайте окончательного вывода о том, лжет человек или нет, только на основании собственной интерпретации поведенческих признаков обмана. Они должны служить лишь предупреждением о том, что необходимы более подробная информация и более глубокое расследование. Поведенческие признаки, как и показания детектора лжи, никогда не могут быть абсолютными доказательствами сами по себе.

Некоторые люди обманывают с такой легкостью, что невозможно заметить никаких поведенческих признаков, а некоторые настолько тяжело, что ошибок в поведении, а значит, и признаков обмана – множество.

ЛИТЕРАТУРА
1. Экман П. Психология лжи / П. Экман. – М., 2008.
2. www.False Face.ru.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ С РАЗЛИЧНЫМ СТАЖЕМ РАБОТЫ

Петрова Н.Н.
Научный руководитель – ***Игумнова Г.В.***
Межрегиональный открытый социальный институт
г. Йошкар-Ола

Известно, что труд положительно влияет на психику человека. Применительно же к разным видам профессиональной деятельности принято считать, что существует большая группа профессий, выполнение которых приводит к профессиональным заболеваниям разной степени тяжести. Наряду с этим существуют виды труда, которые не отнесены к вредным, но условия и характер профессиональной деятельности оказывают травмирующее воздействие на психику. Исследователи отмечают также, что многолетнее выполнение одной и той же профессиональной деятельности приводит к появлению профессиональной усталости, возникновению психологических барьеров, обеднению репертуара способов выполнения деятельности, утрате профессиональных умений и навыков, снижению работоспособности. Можно констатировать, что на стадии профессионализации по многим видам профессий происходит развитие профессиональных выгораний [1, 5, 8, 9, 11].

Изучение профессионального выгорания актуально и в настоящее время. Медицинские работники – социальная группа населения, с одной стороны, испытывающая на себе все реальные проблемы современной общественной жизни, с другой, призванная смягчать эти проблемы в процессе контакта населения с системой здравоохранения. Медицинские работники находятся в кругу как своих собственных проблем, так и проблем своих пациентов, неся при этом двойную социально-психологическую нагрузку. Профессиональная деятельность медицинских работников предполагает эмоциональную насыщенность и большое количество факторов, вызывающих стресс. Ответственная работа медицинского работника с большим количеством нездоровых людей может привести к возникновению профессионального выгорания личности медицинского работника. Изучение проблемы профессионального выгорания личности медицинского работника

позволит нам регулировать трудовой процесс и создать благоприятный психологический климат в коллективе, узнать и выявить взаимосвязь стажа трудовой деятельности и профессионального выгорания личности медицинских работников [3, 6, 10, 13].

Профессиональное выгорание личности медицинских сестер поликлиники представляет собой достаточно специфический феномен, который проявляется в грубости и неуважении к пациентам и коллегам, в агрессивности, в низкой профессиональной мотивации, тревоге, депрессиях, в нежелании идти на работу, в холодности по отношению к окружающим, заниженной самооценке, раздражительности, пессимистической настроенности, в эмоциональном истощении. Основными факторами, способствующими развитию профессионального выгорания, являются контакты с нездоровыми людьми, стрессогенность и напряженность профессиональной деятельности, повышенная ответственность при выполнении служебных обязанностей. Эффективная профилактика профессионального выгорания личности медицинских сестер поликлиники Сернурской ЦРБ может быть определена как система мероприятий, которые реализуются по трем взаимосвязанным направлениям: организационно-административному, восстановительно-реабилитационному, психолого-педагогическому. В связи с этим нами был разработан тренинг личностного и профессионального роста медицинских работников, использование различных игровых технологий [14,15].

Опытно-экспериментальная часть исследования была реализована на базе поликлиники Сернурской ЦРБ. Из 54 человек, принявших участие в исследовании, были сформированы две гомогенные группы: экспериментальная, в которую вошли 30 медицинских сестер поликлиники и контрольная в количестве 24 человек (медицинских сестер). В эксперименте приняли участие категории медицинских сестер поликлиники, отличающиеся по должностным обязанностям и стажу трудовой деятельности: до 10 лет и более 10 лет, что существенно влияет на особенности проявления профессионального выгорания и требует дифференцированного подхода к ее профилактике и коррекции.

Объект исследования – личность медицинского работника, предмет исследования – профессиональное выгорание личности медицинского работника.

Целью исследования является определение особенностей профессионального выгорания у медицинских работников с разным стажем трудовой деятельности.

Опираясь на выдвинутую цель исследования, были сформулированы следующие задачи:

1. Раскрыть сущность и психологические механизмы возникновения профессионального выгорания личности медицинских работников.

2. Изучить и сравнить показатели синдрома профессионального выгорания у медицинских работников с учетом стажа их профессиональной деятельности.

3. Разработать и апробировать программу профилактики и коррекции профессионального выгорания личности медицинских работников.

Были выдвинуты две гипотезы исследования. Первая гипотеза заключается в том, что особенности проявления профессионального выгорания медицинских работников зависят от их стажа трудовой деятельности. Вторая: предположение о том, что проведенные тренинговые работы позволят снизить уровень проявления некоторых симптомов профессионального выгорания.

В результате диагностики по методике «Диагностика уровня эмоционального выгорания» (В.В. Бойко) [14,16], мы выявили, что у молодых специалистов мы можем наблюдать формирование симптома «загнанности в клетку». Это говорит о том, что у них много психической энергии, работает мышление, действуют планы, цели, установки, смыслы, подключаются образы должного и желаемого. И в случае, если эта энергия не находит выхода, то человек испытывает чувство безысходности. Появляется ощущение усталости, угасание чувства сострадания, сочувствия. Появляются такие симптомы, как резкость, грубость, раздражительность, обиды, капризы.

А у работников с многолетним стажем работы сформировался симптом психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций на повседневную рутинность, на организационный «беспорядок», людскую беспорядочность.

Заметна разница в проявлении симптома «тревоги и депрессии». Это говорит о том, что в особо осложненных обстоятельствах чувство неудовлетворенности работой и собой порождает чувство напряжения и тревоги. Появляется чувство разочарования в себе, в избранной профессии, в конкретной должности.

По методике «Определение психического выгорания» (А.А. Рукавишников) [14, 16] мы видим, что крайне высокий уровень психического выгорания по шкале профессиональной мотивации говорит о снижении рабочей мотивации и энтузиазма по отношению к работе. Это происходит из-за отсутствия удовлетворенности оплатой труда и позиционными достижениями в обеих группах. У работников с многолетним стажем работы слабая мотивация проявляется в общении с субъектом своей деятельности. Проявляется безразличие, равнодушие, душевная черствость из-за неумения поощрять себя за сопереживание и соучастие, проявляемые по отношению к другим.

По методике «Диагностика профессионального выгорания» (К. Маслач, С. Джексон, в адаптации Н.Е. Водопьяновой) [14,16] можно заметить, что в обеих группах не наблюдается циничного отношения к труду и объектам трудовой деятельности. Сохранилось гуманное отношение к пациентам, приходящим для лечения, консультаций. У испытуемых с многолетним стажем работы наблюдается наличие чувства эмоциональной опустошенности и усталости, вызванное собственно работой. Присутствует чувство некомпетентности в своей профессиональной сфере, осознавание неуспеха в ней. Возникает страх невостребованности на работе, потеря рабочего места.

Выраженность показателей эмоциональной сферы статистически не различается на разных этапах профессионального стажа, но при этом мы обнаружили заметные различия в корреляционных матрицах различных групп. В частности, мы отметили, что показатели сферы эмоционального выгорания связаны со стажем работы лишь на первых этапах – до пяти лет. На более поздних этапах работы эта структура взаимосвязей распадается. Мы можем связать это с тем, что в первые пять лет происходит адаптация к данной сфере профессиональной деятельности, и на более поздних этапах работы в профессии остаются лишь эмоционально устойчивые люди, способные противостоять эмоциональным перегрузкам.

На этапе реализации эксперимента в экспериментальной группе был проведен тренинг личностного и профессионального роста. Целью проводимого нами тренинга являлась коррекция профессионально обусловленных проявлений профессионального выгорания личности и формирование конструктивных стратегий их преодоления. Для реализации целей тренинга были использованы психотехнические упражнения, цель которых способствовать развитию полученных знаний и пересмотру ранее освоенного опыта [2, 4]. Полученные результаты и эффективность проведенного тренинга были подтверждены математической обработкой при помощи вычисления критерия t методом Стьюдента [7].

Результатом реализации данного тренинга в практике медицинских сестер поликлиники являются позитивные изменения в комплексе морально-психологических, познавательных и интеллектуальных, коммуникативных и эмоционально-волевых качеств личности медицинских сестер поликлиники, определяющие успешность его профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Авхименко М.М. Некоторые факторы риска труда медика / М.М. Авхименко // Медицинская помощь. – 2003. – № 2. – С. 25-29

2. Айламазьян А.М. Деловые игры и их использование в психологическом исследовании / А.М. Айламазьян, М.М. Лебедева // Вопросы психологи. – 1983. – № 2. – С.143-149.
3. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г.Ананьев. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1968. – 339 с.
4. Бардиер Г. Семинар-тренинг как активная форма групповой работы / Г. Бардиер, А. Никольский // Новые знания. – 2001. – № 4. – С.15-17.
5. Безносов С.П. Профессиональная деформация и воспитание личности / С.П. Безносов // Психологическое обеспечение социального развития человека. – Л., 1989. – Вып. 13. – С. 26-39
6. Деркач А.А. Рабочая книга практического психолога: технология эффективной профессиональной деятельности (пособие для специалистов, работающих с персоналом) / А.А. Деркач; под ред. А.А. Деркача. – М., 1996. – 328 с.
7. Ермолаев О.Ю. Математическая статистика для психологов: учеб. / О.Ю.Ермолаев. – М.: МПСИ: Флинта, 2004. – 336 с.
8. Зеер Э.Ф. Психология профессий / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург: УГППУ, 1997. – 244 с.
9. Климов Е.А. Введение в психологию труда / Е.А. Климов. – М.: Культура и спорт; ЮНИТИ, 1998. – 350 с.
10. Климов Е.А. Психология профессионала / Е.А. Климов. – М.: Ин-т практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 400с.
11. Козлов В.Н. Физиология и психология труда: научные основы тяжести и напряженности труда / В.Н.Козлов. – Саратов, 1984. – 123 с.
12. Никифоров Г.С. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности / Г.С. Никифоров. – СПб., 1991. – 68 с.
13. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учеб. пособие. Самара: БАХРАХ-М, 2007. – 672 с.
14. Свеницкий А.С. Социальная психология управления / А.С. Свеницкий. – Л.: ЛГУ, 1986. – 245 с.
15. Фетискин Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 490 с.

ПРАКТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Печникова Э.Г.
Детский сад № 30 «Берёзка»
г. Йошкар-Ола

Интерес к практической психологии в настоящее время велик и не случаен. Это связано с тем, что общество, хоть и очень медленно, поворачивается лицом к человеку, начинает ценить инициативу, свободу мысли, активность, самостоятельность своих граждан. Это происходит не только потому, что развитая личность несёт в себе большой заряд творческой активности и большую возможность полезной отдачи, что выгодно обществу, но и потому, что происходит постепенное осознание ценности человека как такового, постепенное укрепление

гуманистической позиции, заключающейся в том, что каждый человек, его развитие, его самоопределение и самоощущение в мире – главная цель общества, основное оправдание его существования [2, с. 3].

Практическая психология – часть психологического знания, непосредственно связанная с удовлетворением практических запросов широкого круга людей. Уделяя значительное внимание проблемам психологической помощи, коррекции нарушений в поведении и развитии, основной акцент делает на нормальном развитии, на возможностях практической психологии содействовать полноценному развитию ребёнка на каждом возрастном этапе онтогенеза. Если на одной из возрастных ступеней происходит сбой, нарушаются нормальные условия развития ребёнка, в последующие периоды основное внимание и усилия взрослых вынуждены будут сосредоточиться на коррекции.

В нашей стране первые попытки практического использования психологии в обучении и воспитании детей возникли ещё на рубеже XIX-XX вв. В конце 60-х годов идёт активный поиск форм практического участия психологов в работе системы образования. Это стало возможным потому, что в психологии и педагогике возникли необходимые теоретические и практические предпосылки: внедрение системного подхода к психологическому и педагогическому анализу процессов развития личности; выявление некоторых общих закономерностей психического развития и разработка средств диагностики уровня развития; подход к воспитанию как процессу управления развитием и понимание взаимосвязей индивидуального и коллективного в развитии; углубление интеграционных процессов научного знания на уровне педагогики; улучшение психологической подготовки будущих учителей и др.

С начала 80-х годов происходит интенсивное становление психологической службы в системе образования страны. Это было обусловлено потребностью общества, бурное социальное развитие которого резко повысило требование к творческому и нравственному потенциалу личности. [2, с. 14]. Появляются публикации, посвящённые обсуждению теоретических проблем, чаще – анализу практического опыта использования психологии в практике. Начало развития психологической службы связано с именами таких учёных, как А.Г. Асмолов, Ю.К. Кабанский, А.А. Бодалёв, Л.И. Божович, Б.А. Вяткин, В.В. Давыдов, И.В. Дубровина, Ю.М. Забродин, М.И. Лисина, А.М. Прихожан, В.В. Рубцов, Н.Г. Салмина, Талызина, Д.Б. Эльконин и др. [2, с. 16].

В 1988 г. вышло Постановление Государственного комитета СССР по образованию о введении ставки психолога во все учебно-воспитательные учреждения страны, что явилось правовой основой деятельности

практического психолога, определило его социальный статус, права и обязанности. С этого момента психологическая служба энергично развивается почти во всех регионах страны. Происходит расширение сферы деятельности детского практического психолога: служба начинает охватывать всю систему обучения и воспитания от дошкольного (детские сады, детские дома) возраста до ранней юности (школы, лицеи и др.). И наш регион не стал исключением, появились первые практические психологи в дошкольных учреждениях. Где бы ни работал практический психолог, всегда подчёркивается, что он имеет дело с людьми самого разного возраста и различного общественного статуса, каждый из которых индивидуален, уникален, обладает только ему присущими чертами и качествами личности. Многие руководители образовательных учреждений, учителя, воспитатели, родители всё больше осознают полезность практической психологической службы. Это формирует в обществе потребность в детских практических психологах. Поэтому создаются факультеты практической психологии в педагогических университетах и институтах. Создаются районные или городские психологические кабинеты и центры. С 1998 года в Йошкар-Оле открываются психологические кабинеты при дошкольных учреждениях.

Общественное признание психологическая служба получила на I съезде практических психологов образования РФ, который прошёл в Москве в июне 1994 г. [2, с. 18]. Съезд показал, и это очень важно, что практические психологи начали осознавать самих себя как полноправных специалистов, имеющих чётко определённые профессиональные функции, цели и средства деятельности, ясно понимающие своё место в образовательной системе. 29-30 марта 1995 г. в Министерстве образования РФ во исполнение рекомендации I съезда практических психологов образования состоялась коллегия по вопросу «О состоянии и перспективах развития службы практической психологии образования в РФ». Коллегия отметила, что развитие практической психологии образования в значительной степени обусловило гуманизацию всей системы образования и привело к возникновению службы практической психологии образования РФ. Введение практической психологии в систему образования способствовало постановке и решению задач перехода от унифицированного образования к вариативному, от педагогики «знаний, умений и навыков» к педагогике развития; переориентации сознания учителя от «школоцентризма» к «детоцентризму»; разработке развивающих, коррекционных и компенсаторных программ обучения в дошкольном, общем, дополнительном, начальном профессиональном и специальном образовании; развитию экспертизы и проектирования развивающей среды. Практическая психология содействовала переориентации

образования на индивидуальное развитие личности, изменению общей образовательной ситуации в России. В настоящее время возрастает уровень профессиональных требований, предъявляемых психологу, работающему в системе образования [1, с. 665].

Высокий профессиональный уровень психолога включает безусловное знание психологии, безупречное владение самыми разнообразными психологическими техниками, методиками, диагностическими средствами, развитой ум и незаурядность личности [3, с. 17]. Доминирующая функция практического психолога-консультанта заключается в психодиагностической деятельности. Её результатом служит диагностическое заключение, из которого вытекают последующие рекомендации. Психолог может рекомендовать применение подходящих методов воспитания и обучения в семье и школе, различные формы психотерапии, врачебное обследование (психоневрологическое, логопедическое и др.) [2, с. 12].

За последние несколько лет характер запросов родителей в дошкольных учреждениях изменился, стал более конкретным, обоснованным. Наметился рост заинтересованности родителей в помощи практического психолога, о чём можно судить по увеличению числа обращений родителей за консультацией к психологу. Исходя из опыта работы в ДУ, можно отметить, что число обращений родителей за консультацией к психологу зависит от собственной активности психолога-практика, от того, насколько интенсивно и интересно он ведёт просветительскую работу среди родителей и воспитателей.

Можно выделить несколько групп запросов, встречающихся в практике детского сада. Первая группа запросов родителей носит «непроблемный», познавательный характер. Родители понимают необходимость контроля за ходом психического развития ребёнка, раннего выявления отклонений и задержек в развитии и формулируют свой запрос в виде требования определить уровень умственного и психического развития ребёнка. Другой круг вопросов, возникающих у родителей, связан с проблемой выявления задатков и способностей, ускоренного психического развития детей, раннего выявления одарённости. Число обращений в консультацию по этому поводу невелико, однако наличие их ставит перед психологом детского сада особую задачу выявления одарённых детей, контроля за их развитием, составления индивидуальных программ обучения. Многочисленную группу составляют запросы родителей, связанные с отклонениями в поведении детей дошкольного возраста (агрессивность, застенчивость, замкнутость, неуверенность в себе, фантазирование, эмоциональная неустойчивость). Причем число таких запросов заметно увеличилось.

Важное место в консультациях занимает определение у всех детей готовности к обучению в школе, так называемой школьной зрелости.

Таким образом, психологическое консультирование – один из видов психологической помощи. В качестве цели психологического консультирования, практически вне зависимости от подхода, который использует консультант, может рассматриваться выслушивание и понимание клиента, которое уже само по себе зачастую приводит к положительным изменениям. Традиционно в психологическом консультировании различают следующие виды: индивидуальное, групповое, семейное психологическое консультирование; профессиональное (карьерное), психологическое консультирование. Психологическое консультирование может проходить в различных пространственных и временных условиях. Любое психологическое консультирование, будучи видом психологической практики, опирается на теоретическое понимание этой практики. Теории, применяемые для психологического консультирования, обладают целым рядом функций. Таким образом, «можно приказать себе забыть, можно убить память, можно, наконец, овладеть искусством запоминания нашего мира в зрительных образах. Главное, только понять, что подлинная практическая психология является наукой о возделывании личности, конструировании и проектировании мира человека. И, кто знает, быть может, уроки практической психологии придут на помощь именно тогда, когда судьба потребует «снова научиться жить» [1, с. 154].

ЛИТЕРАТУРА

1. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров / А.Г. Асмолов. – М. – Воронеж, 1996.
2. Дубровина И.В. Практическая психология образования: учеб. для студ. высш. и сред. спец. учеб. заведений / И.В. Дубровина. – М., 2000.
3. Дубровина И.В. Я работаю психологом… Опыт, размышления, советы / И.В. Дубровина. – М., 1999.
4. Микляева Н.В., Микляева Ю.В. Работа педагога-психолога в ДОУ: метод. пособие / Н.В. Микляева, Ю.В. Микляева. – М., 2005.
5. Роджерс Карл Р. Консультирование и психотерапия. Новейшие подходы в области практической работы / Р. Карл Роджерс. – М., 1999.
6. Психология для всех. – 1993. – № 1.

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К КЛАССИФИКАЦИИ ПРЕСТУПНИКОВ В РАМКАХ ЮРИДИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

Плаксин А.Н.
Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского
г. Ярославль

Понятие «преступление» в различные времена понималось по-разному, в зависимости от местности, времени и общества. Некоторые авторы отмечают, что преступления будут существовать всегда, пока существует общество. Однако в современных реалиях необходимо рассматривать не факт наличия преступлений, а характер и степень социальной опасности. Однако в рамках современной действительности старые концепции причин преступного поведения можно считать морально и физически устаревшими, современное общество изменяется, что в свою очередь требует создания новых теоретических моделей объяснения причин преступного поведения.

Под преступлением УК РФ понимает «виновно совершенное общественно опасное деяние, запрещенное настоящим кодексом под страхом наказания» (п. 1. ст. 14 УК РФ). Также в рамках УК РФ в ст. 15 описаны категории преступлений, а именно, согласно п. 1, «в зависимости от степени общественной опасности деяния, … они подразделяются на преступления небольшой тяжести, преступления средней тяжести, тяжкие преступления и особо тяжкие преступления» [5].

В рамках психологической науки проблемой преступного поведения занимались многие авторы, такие как Ю.А. Клейберг, А.Г. Амбрумова, Л.Я. Жезлова, А.И. Долгова, Е.Г. Горбатовская, В.А. Шумилкин и др. В психологии существует большое количество теорий, объясняющих преступное поведение (делинквентное поведение). Наибольшее количество теорий причин преступного поведения было приведено в рамках социологического подхода.

Научные теории объясняют причины преступного поведения по-разному:

- с точки зрения бихевиоризма, причины преступного поведения сводятся к научению (Э. Торндайк, Дж. Уотсон, Э. Толмен, К. Халл, Б. Скинер, А. Бандура);
- с точки зрения биологизаторского подхода, преступное поведение заложено в нас на генетическом уровне и обусловлено наследственностью (Э. Ферри, Ч. Ломброзо, Р. Гарофало);

- преступность как социальное явление изучали Ж.Кетле, Э.Дюркгейм, П. Дюпоти, М.Вебер, Л.Леви Брюль;
- в рамках психологического подхода была предложена психоаналитическая концепция З. Фрейда;
- теория криминальности Г.Ю. Айзенка, А.Г. Амбрумова и Л.Я. Жезлова, которые предложили социально-психологическую шкалу правонарушений [2].

Однако в рамках психологических концепций не отраженны некоторые особенности, имеющие существенное значение для юридической деятельности. Исходя из УК РФ, все преступления можно разделить по характеру нарушаемых прав, которые находят отражение в главах УК РФ. Так, например, особая часть УК РФ содержит главы преступления против жизни, преступления против здоровья, преступления против половой неприкосновенности и т.д. [5].

В психологии не принято оперировать юридическими нормами для классификации преступников. Однако мы попытаемся, опираясь на юридическую науку, создать психологическую классификацию преступников.

Так А.И. Долгова, Е.Г. Горбатовская, В.А. Шумилкин и др. выделяют следующие три типа: последовательно-криминогенный, ситуативно-криминогенный, ситуативный тип [4]. Аналогично В.Н. Кудрявцев говорит о профессиональных преступниках, ситуативных, случайных [3]. Данный подход имеет в своей основе и юридическое значение, такое как: рецидив – преступление, умышленно совершенное лицом, имеющим судимость за ранее совершенное умышленное преступление (п. 1, ст. 18 УК РФ). Определение типа преступника в рамках данного подхода создает предпосылки для определения различных видов наказания, для наиболее эффективного назначения наказания. Однако в рамках данных концепций не разработано методов психологической диагностики, нет методов, позволяющих предсказать поведение как преступника, так и лица, находящегося в зоне риска.

А.Г. Амбрумова и Л.Я. Жезлова предложили социально-психологическую шкалу правонарушений: антидисциплинарное, антисоциальное, делинквентное – преступное и аутоагрессивное поведение (следует отметить, что данные авторы к делинквентному относят только преступное поведение) [1].

В социально-правовом подходе широко используется деление противоправных действий на насильственные и ненасильственные (или корыстные). Эта классификация указывает на перечень прав, которые нарушаются в результате преступления: права личной неприкосновенности (жизнь, здоровье, половая неприкосновенность) и

преступления против материальной сферы жизни человека (кража, мошенничество, вымогательство) [2]. Данная концепция не описывает преступления, включающие в себя два состава преступления – корыстный и насильственный, данные преступления можно объединить в дополнительную группу – смешанные виды преступлений, такие как разбой, убийство с целью грабежа и т.п.

Однако в рамках психологических подходов не описаны такие особенности, как совершение преступлений в группах, смешанные составы преступлений и т.п.

Обозначенные нами выше концепции имеют ряд недостатков. Так, теории социального влияния не отражают влияние внутренних механизмов психической деятельности; теории наследования и биологических факторов преступного поведения не описывают как социальные, так и внутренние механизмы, данная теория дает информацию лишь о предпосылках к проявлению одной из форм девиантного поведения (склонность к алкоголизму, к проявлению агрессивных реакций и т.д.). Существует большое разнообразие психологических подходов к описанию личности преступника. Однако большинство психологических исследований преступников основано на теории черт, предложенной Г. Айзенком, Р. Кеттеллом и т.д. Данные теории в последующем подверглись значительной критике, поэтому, на наш взгляд, нельзя применять подобные теоретические подходы в рамках реальной практической правоприменительной деятельности.

По нашему мнению, данные классификации и теории преступного поведения необходимо дополнить и провести пересмотр некоторых положений. В рамках нашего исследования мы внесли дополнения в психологическую классификацию преступников, а именно, учли следующие факторы:

1) направленность преступления в зависимости от нарушаемой нормы (корыстные, насильственные, смежные);
2) фактор группового давления (групповое или одиночное);
3) способ совершения преступления (тайное или открытое хищение);
4) совершение повторного преступления (рецидив).

В данную классификацию нами не включены преступления, совершенные в невменяемом состоянии и по причине психических расстройств, так как они подпадают в рамки деятельности психиатров и не относятся к компетенции психологов. На первом этапе при анализе личности преступника необходимо отметить способ совершения преступления и характер нарушаемой нормы: корыстные, насильственные или смешанные. Корыстные преступления – это преступления, направленные на завладение чужим имуществом путем обмана, кражи, ограбления, существенным отличием от других видов

преступлений является факт отсутствия насилия или угроз его применения. Насильственные преступления имеют умысел причинения вреда здоровью или жизни. Нами был выделен и дополнительный вид нарушаемой нормы, такой как смешанные преступления. Данные преступления включают в себя составы как корыстных, так и насильственных преступлений, такие как убийство с целью грабежа, разбой, вымогательство и т.п., в состав входят корыстный умысел и умысел на причинение вреда жизни и здоровью. На втором этапе анализа личности преступника необходимо принимать во внимание наличие рецидива, который может свидетельствовать о стойкости личностной деформации правонарушителя. В случае если нарушение более тяжелое, можно говорить о смещении личностной деформации в сторону возникновения более тяжелой формы искажения личности. Также необходимо принимать во внимание факт совершения преступления в группе или в одиночку. Данный фактор указывает на склонность личности к формированию группы вокруг себя или же потребность в участии в группе, также возможно влияние конформизма, группового фаворитизма и т.д. В случае если преступление совершено единолично, то можно говорить о наличии личностной деформации, а не о групповом давлении. Еще одним из важных факторов является способ совершения преступления, так как он указывает на выраженность личностной деформации. Так, например, убийство может быть совершено как скрыто, так и публично, с особой жестокостью и т.д.

Исходя из вышесказанного, можно говорить, что предложенная нами классификация позволяет более детально классифицировать преступников, назначать более адекватное наказание, а также выявить лиц, которые вовлекают в криминальную среду новых участников.

ЛИТЕРАТУРА

1. Амбрумова А., Трайнина Е., Ратинова Н. Аутоагрессивное поведение подростков с различными формами социальных девиаций / А. Амбрумова, Е. Трайнина, Н. Ратинова // Тезисы докладов Шестого Всероссийского съезда психиатров, Томск, 24-26 октября 1990. Т. 1. – М., 1990.

2. Змановская Е.В. Девиантология. Психология отклоняющегося поведения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.В. Змановская. – М.: Академия, 2004.

3. Кудрявцев В.Н. Борьба мотивов в преступном поведении / В.Н. Кудрявцев. – М.: Норма, 2007.

4. Опыт криминологического изучения личности преступника: сб. науч. трудов / отв. ред. А.И. Долгова. – М., 1981.

5. Уголовный кодекс Российской Федерации. – М.: Проспект, КноРус, 2011.

ТЕМПЕРАМЕНТ И ТВОРЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ЧЕЛОВЕКА

Полякова С.А., Швецова О.В.
Ставропольский государственный
педагогический институт
г. Ставрополь

В настоящее время уже достаточно изучен вопрос о таких психологических характеристиках личности, как характер, темперамент. Существует большое многообразие подходов к проблеме. Большинство ученых и практиков признают следующее понятие темперамента. Темперамент (от лат. temperans «умеренный») – это биологический фундамент, на котором формируется личность как социальное существо, в самом общем смысле темперамент понимается как «природная основа» характера. Темперамент характеризует динамичность личности, но не характеризует ее убеждений, взглядов, интересов, не является показателем ценности или малоценности личности, не определяет ее возможности [2].

История предоставляет нам широкое многообразие теорий, учений, взглядов на понятие темперамента. Истоки явления берут начало в Древней Греции. Создателем учения о темпераментах считается древнегреческий врач Гиппократ (V в. до н.э.). Он утверждал, что люди различаются соотношением четырех основных «соков» жизни – крови, флегмы, желтой желчи и черной желчи, входящих в его состав. В средние века, с возникновением алхимии, появились попытки объяснить темпераменты преобладанием в теле тех или иных алхимических элементов: соли, серы и ртути, даже эфира и воздуха. Развитие в эпоху Возрождения анатомии и физиологии придало новое направление объяснению типов темперамента. Их все больше стали связывать с особенностями строения тела. Основу для разработки действительно научной теории темперамента создало учение И.П. Павлова о типологических свойствах нервной системы животных и человека. Современные авторы уже выдвигают гипотезы о генетических основах темперамента [1].

К методам диагностики темперамента относят, помимо прочих, и проективные тесты. Первые тесты словесных ассоциаций были разработаны Ф. Гальтоном, К.Г. Юнгом и другими психологами в XIX веке [3].

В рамках практического исследования студентов 4 курса проводилось тестирование на определение типа темперамента на основе методики Айзенка. Выборка состояла из десяти человек (см. Рисунок 1).

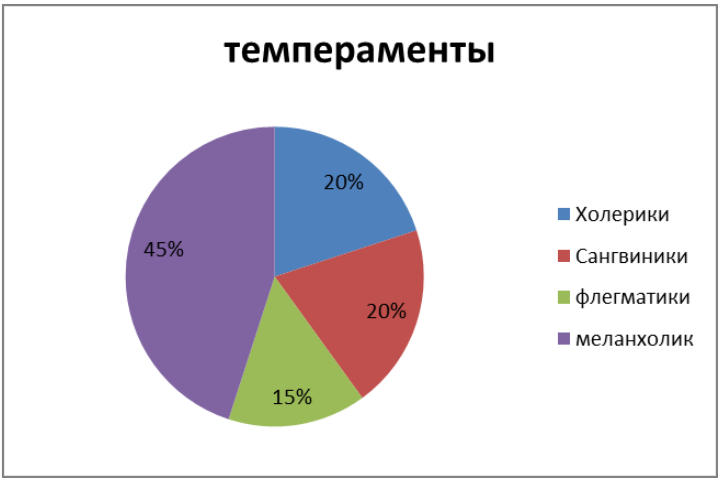


Рисунок 1– Темпераменты

Итак, теперь, исходя из диагностики типа темперамента и результатов рисунков, попытаемся установить взаимосвязь проявления темперамента и характера рисунков. Ниже будут приведены некоторые описания тестовых показателей рисунков испытуемых и их характеристика с точки зрения теста «Человек под дождем».

Проанализировав рисунки студентов сквозь призму тестовых показателей, следует проинтерпретировать их с позиции проективной методики «Человек под дождем», которая направлена на выявление поведения испытуемого в сложных обстоятельствах, умение преодолевать трудности (см. Таблицу 1).

Таблица 1– Результаты проведения теста «Человек под дождем»

Тип темперамента	Интерпретация по методике «Человек под дождем»
Холерик № 1	Тучи – трудности тяготят, дождь – мелкие редкие капли – проблемная ситуация воспринимается как временная, преодолимая; отсутствие зонта в рисунке свидетельствует об отрицании поддержки со стороны. Изображение, помещенное внизу листа, – наличие депрессивных тенденций, чувства незащищенности. Положение фигуры в профиль – стремление отрешиться от мира, самозащита.

Холерик № 2	Дождь – частые капли, в виде линий – трудная ситуация воспринимается тяжело, долго переживается; туча – депрессивное состояние; отсутствие зонта в рисунке – отрицание поддержки со стороны, возможно отрицание как защита проблемы в принципе.
Сангвиник № 1	Изображение помещено внизу листа – наличие депрессивных тенденций, чувства незащищенности в проблемной ситуации; капли дождя редкие, но тщательно прорисованные – могут свидетельствовать о том, что проблемы переживаются сильно, но не так продолжительно; тучка есть, но небольшая – ожидание проблемной ситуации минимальное; зонт, как символ защиты – изоляция.
Сангвиник №2	Увеличение размера фигуры – неприятности мобилизуют, делают более сильным и уверенным; дождь в виде линий – тяжелое, постоянное восприятие ситуации; наличие луж – символически отражает последствия тревожной ситуации, те переживания, которые остаются после «дождя»; зонт как защита.
Меланхолик №1	Изображение человека противоположного пола может указывать на определенный тип реагирования в сложной ситуации, «включение» поведенческих программ, заимствованных у конкретных людей из ближайшего окружения; капли дождя в виде линий – долгое тяжелое восприятие ситуации; лицо полностью закрыто зонтом – изоляция, как защита, сильна.
Меланхолик №2	Положение фигуры в профиль указывает на стремление отрешиться от мира, к самозащите; рисунок человека маленького размера – стесняется проявлять свои чувства и имеет тенденцию к сдержанности и некоторой заторможенности при взаимодействии с людьми; капли дождя – сплошной вихрь – затяжное и сильное переживание ситуации; зонт – защита.
	Положение фигуры в профиль – стремление отрешиться от мира, самозащита; очень сильны психологические защиты при встрече с

Флегматик №1	трудностями – это и зонт – «раковина» и длинная одежда, пышная; ни луж, ни туч, ни дождя – свидетельствует о том, что защиты настолько мощны, что происходит изоляция от проблем, игнорирование, не замечание.
Флегматик – меланхолик	Дождь – единый вихрь – сильное и затяжное переживание проблем; большая заштрихованная туча – ожидание проблем; изображение, смещенное вправо, указывает на наличие ориентации на окружение; нет защит.

Таким образом, был рассмотрен феномен темперамента и проведено исследование на выявление взаимосвязи типа темперамента и результатов проективных методик. Понятие «темперамент» является многогранным и обширным, оно было предметом изучения на протяжении многих веков, берет истоки из древности.

Делая выводы по исследованиям, можно выделить следующие компоненты:

В группе, где проводилось исследование, доминирует тип темперамента «меланхолик».

При анализе тестовых показателей самих рисунков выяснилось, что во многом характеристики изображений и свойства, присущие темпераментам, совпадают, но порой показатели уходят от стереотипных представлений, что значит, что темперамент предопределяет наличие тех или иных свойств личности, но не менее значимыми являются такие понятия, как социум, воспитание и др.

Анализируя показатели проективной методики «Человек под дождем», мы выяснили, что отсутствие защиты в виде зонта имеет место у обоих представителей холерического типа, а у сангвиников различие в состоянии переживания проблемы – у сангвиника № 1 наличие депрессивных тенденций, а сангвиника № 2 неприятности мобилизуют, делают более сильными и уверенным; меланхолики трудно переживают проблему, но у меланхолика № 1 интересный тип защит – «включение» поведенческих программ, заимствованных у конкретных людей из ближайшего окружения. Флегматику присущи очень сильные защиты.

ЛИТЕРАТУРА

1. Виркунен К. Учение о темпераментах / К. Виркунен //Образ и культура. – 2003. – № 4. – С. 34-38.
2. Мерлин В.С. Очерк теории темперамента / В.С. Мерлин. – М.: Просвещение, 1964.
3. Шевченко М. Психологические рисуночные тесты / М. Шевченко. – М., 2009.

РАЗВИТИЕ ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ

Попова И.В.
Научный руководитель – ***Игумнова Г.В.***
Межрегиональный открытый социальный институт
г. Йошкар-Ола

Развитие волевой сферы человека – одна из актуальных проблем современной психологической науки. Это обусловлено ее ролью в личностном развитии индивида. Особенно велика значимость волевой сферы для индивидуального развития личности в подростковый период, когда поведение детей, становление их индивидуальности в значительной степени зависят от эмоционального комфорта в отношениях с близкими взрослыми и сверстниками, от общей социальной ситуации.

Для подростка воля как черта характера стоит на одном из первых мест. Волевые люди становятся для него идеалом, на который он хотел бы походить. Однако как раз про подростков принято говорить, что воля у них слабая. При значительно возросшей общей активности подростка механизмы его волевой активности недостаточно сформированы. Подростки недостаточно организованны, легко поддаются чужому влиянию, часто ведут себя вопреки усвоенным, казалось бы, требованиям и правилам поведения. Иначе говоря, у подростков сильные эмоции гораздо чаще, чем у взрослых, блокируют разумное решение [1].

Говоря об особенностях развития волевой сферы, следует отметить особенности обучения подростков в сельских школах. Подросток учится, как известно, не только, а иногда и не столько у учителя. Важнейшим учителем и воспитателем является школьная среда. Именно эта среда учит ребенка общаться, позволяет ему усваивать различные модели поведения и различные социальные роли. Чем старше ребенок, тем важнее для него подростковый коллектив. Чем больше детей в коллективе, тем сложнее усваиваемые коммуникативные навыки и разнообразнее реакции на свои и чужие поступки, дифференцированные оценки. Чем в большее число коллективов входит ребенок, тем легче ему адаптироваться к изменяющейся среде, искать и находить общий язык со своими сверстниками, приспосабливаться к новым условиям. Всего этого лишен ребенок, обучающийся в малокомплектной и малочисленной сельской школе. Ученик в сельской школе обходится намного дороже городского, а знаний у него, как правило, меньше, и они хуже. В результате появляется невидимый барьер между городом и селом, сельские дети после школы получают меньше возможностей, нежели городские [2].

В отечественной психологии изучением волевой сферы личности подростка занимались С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, А.И. Высоцкий, В.А. Крутецкий, Н.Д. Левитов, В.И. Селиванов, Л.А. Первин и др.; в зарубежной – Т. Рибо, В. Вундт, У. Джемс, Т. Эббингаус, К. Изард, Х. Хейкахаузен, К. Левин, Ф. Хоппс, Н. Ах, Ж. Пэйо, Ф. Райс.

Научная новизна исследования заключается в научной аргументации и выявлении педагогических условий развития волевой сферы подростков в системе дополнительного образования; введении в научный оборот, с учётом контекста исследования, термина «психологическая устойчивость» и его педагогической интерпретации; обосновании и разработке комплекса методов развития волевой сферы подростков; в выборе и доказательстве эффективности соответствующих педагогических приёмов.

Объект исследования – личность подростка.

Предмет исследования – волевая сфера подростков.

Цель исследования: изучить особенности развития волевой сферы подростков.

Мы предполагаем, что уровень развития волевой сферы выше у тех подростков, кто занимается дополнительными видами деятельности.

Исследование проводилось по 3 методикам: методика Н.Е. Стамбуловой «Психологический анализ развития волевых качеств»; методика А.И. Высоцкого «Протокол оценки волевых умений»; методика изучения импульсивности и волевой регуляции подростков.

Исследование проводилось на базе МКОУООШ с. Первомайское Яранского района Кировской области. Выборку составили учащиеся 7а и 7б классов в количестве 30 человек. Возраст испытуемых 13 лет. Количество учащихся 7а класса – 15 человек. Из них 5 мальчиков и 10 девочек; 10 человек из класса занимаются дополнительными видами деятельности, а 5 нет. Количество учащихся 7б класса – 15 человек. Из них 7 мальчиков и 8 девочек; 9 человек из класса занимаются дополнительными видами деятельности, а 6 нет.

На констатирующем этапе исследования по методике Н.Е. Стамбуловой «Психологический анализ развития волевых качеств» было обнаружено, что у подростков, занимающихся дополнительными видами деятельности, все показатели выраженности волевых качеств выше, чем у тех, кто не занимается. В среднем по группам наиболее выраженными волевыми качествами являются целеустремленность, самообладание и выдержка, смелость и решительность. По методике А.И. Высоцкого «Протокол оценки волевых умений» было также обнаружено, что у подростков, занимающихся дополнительными видами деятельности, все показатели волевых умений выше, чем у тех, кто не занимается. В среднем по группам наиболее выраженными являются

показатели по целеустремленности, а именно – ставить ясные цели и задачи, планомерно осуществлять деятельность. По методике изучения импульсивности и волевой регуляции подростков было обнаружено, что у подростков, занимающихся дополнительными видами деятельности, уровень волевой регуляции превышает уровень импульсивности. У подростков, не занимающихся дополнительными видами деятельности, уровень импульсивности превышает уровень волевой регуляции.

На основе полученных данных на констатирующем этапе была организована и проведена работа по развитию волевой сферы подростков в условиях сельской школы. Помимо активного использования возможностей коррекционно-тренинговых занятий мы старались обеспечить включенность учителей школы и подростков в различные сферы сельской жизни (производственную, социальную и культурную).

Контрольный этап исследования выявил позитивные изменения в волевой сфере подростков.

По методике Н.Е. Стамбуловой «Психологический анализ развития волевых качеств» было обнаружено, что у подростков, занимающихся дополнительными видами деятельности, показатели не изменились по сравнению с результатами на констатирующем этапе эксперимента. У подростков, не занимающихся дополнительными видами деятельности, показатели улучшились. В особенности по таким волевым качествам, как настойчивость и упорство, инициативность и самостоятельность, самообладание и выдержка. В среднем по группам наиболее выраженными являются целеустремленность, настойчивость и упорство, самообладание и выдержка.

На контрольном этапе исследования по методике А.И. Высоцкого «Протокол оценки волевых умений» было обнаружено, что у подростков, занимающихся дополнительными видами деятельности, показатели не изменились по сравнению с результатами на констатирующем этапе эксперимента. У подростков, не занимающихся дополнительными видами деятельности, показатели улучшились. В среднем по группам наиболее выраженными являются показатели по целеустремленности: ставить ясные цели и задачи; по настойчивости и упорству: превозмогать тягостные состояния.

На контрольном этапе исследования по методике изучения импульсивности и волевой регуляции подростков было обнаружено, что у подростков, занимающихся дополнительными видами деятельности, показатели не изменились по сравнению с результатами на констатирующем этапе эксперимента. У подростков, не занимающихся дополнительными видами деятельности, показатели улучшились. В среднем у 80 % испытуемых уровень волевой регуляции превышает

уровень импульсивности, у 20 % испытуемых уровень импульсивности превышает уровень волевой регуляции.

Достоверность и значимость разницы в результатах подростков на констатирующем и контрольном этапах эксперимента были доказаны с помощью метода математической обработки по t-критерию Стьюдента.

Результаты исследования показали, что уровень развития волевой сферы выше у подростков, занимающихся дополнительными видами деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Первин Л.А. Психология личности: теория и исследование / Л.А. Первин и др. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 400 с.
2. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Райс. – СПб.: Питер, 2000. – 340 с.

АНАЛИЗ СФОРМИРОВАННОСТИ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ У ВЗРОСЛЫХ ЛЮДЕЙ

Прибыльская М.Ю.
Научный руководитель – ***Шишкина О.В.***
Межрегиональный открытый социальный институт
г. Йошкар-Ола

Актуальность исследования связана с необходимостью более детального изучения субъективной картины жизненного пути и кризисов взрослого периода развития. Взрослый всегда имеет определенное представление о собственной жизни, включающее в себя события индивидуального психологического, биологического, исторического характера и охватывающее его прошлое, настоящее и будущее. В связи с этим, наиболее адекватно изучать развитие во взрослости через анализ жизненного пути, личностного развития и саморазвития, что становится особенно актуальным в эпоху социальных перемен и усложнения, интенсификации общественной жизни.

Объектом нашего исследования является личность взрослого человека, а предметом исследования – личностные качества взрослых людей. Исследование проводилось со взрослыми людьми зрелого возраста (от 30 до 45 лет) в количестве 20 человек. Основными методиками изучения личности взрослых людей стали: «Определение типа темперамента (по А. Белову)» [1], «Акцентуация характера (по Леонгарду – Шмишеку)» [1].

Практическая значимость результатов работы заключается в том, что полученные результаты позволяют определить дисгармоничность развития характера человека, выявить гипертрофированную

выраженность отдельных его черт и провести работу по коррекции и устранению негативных личностных особенностей.

С помощью методики А. Белова мы определяем типы темперамента людей в исследуемой группе, состоящей из 20 человек. В таблице 1 показано количество положительных ответов, которые испытуемые отметили в «паспортах» четырех типов темперамента.

Таблица 1 – Результаты исследования типов темперамента у взрослых людей по методике А. Белова

№ исп	Холерик	Сангвиник	Флегматик	Меланхолик	№ исп.	Холерик	Сангвиник	Флегматик	Меланхолик
1	8	15	4	6	**11**	4	8	6	16
2	5	9	13	19	**12**	4	18	3	2
3	7	17	2	1	**13**	12	19	16	6
4	10	12	7	2	**14**	14	7	4	1
5	6	2	16	11	**15**	4	8	11	15
6	17	6	6	3	**16**	3	12	14	7
7	2	8	13	10	**17**	8	10	5	4
8	16	19	8	4	**18**	3	15	10	17
9	4	9	3	2	**19**	12	18	4	9
10	16	11	10	10	**20**	5	7	11	4

По результатам исследования можно сделать вывод, что в исследуемой группе людей есть представители всех четырех типов темперамента. У большинства испытуемых – 9 человек (№ 1, 3, 4, 8, 9, 12, 13, 17, 19) – доминирует сангвинический тип темперамента. Этот тип

характеризуется быстро возникающими, но слабыми чувствами. Сангвиники – люди быстрые, подвижные, эмоционально реагирующие на впечатления. Все их чувства отражаются во внешнем поведении, но они несильны и непродолжительны, поэтому легко сменяются.

У наименьшей части испытуемых этой группы – 3 человека (№ 6, 10, 14) – доминирует холерический тип темперамента. Этот тип характеризуется быстро возникающими и сильными чувствами. Холерики – люди порывистые, быстро «загорающиеся». Их сильные чувства ярко отражаются в речи, мимике, жестах. Эти люди вспыльчивы, склонны к бурным эмоциональным вспышкам. Это объясняется тем, что у них процессы возбуждения преобладают над процессами торможения.

Флегматичный тип темперамента преобладает у четырех человек в исследуемой группе (№ 5, 7, 16, 20). Этот тип темперамента характеризуется медленно возникающими и слабыми чувствами. Флегматики – люди медлительные, уравновешенные и спокойные, эмоционально невозмутимые. Их чувства почти никак не проявляются внешне, этих людей практически невозможно вывести из себя.

У оставшихся четырех человек из исследуемой группы (№ 2, 11, 15, 18) преобладает меланхолический тип темперамента. Этот тип характеризуется медленно возникающими, но сильными чувствами. Эти люди отличаются сравнительно малым разнообразием эмоциональных переживаний, но их большой силой и длительностью. Меланхолики откликаются далеко не на все впечатления, но когда откликаются, испытывают очень сильные переживания, хотя чувства их мало выражаются вовне.

С помощью методики А. Белова мы смогли определить типы темпераментов наших испытуемых. Из результатов исследования видно, что нельзя всех людей разделить по четырем основным типам темперамента, не все являются чистыми представителями типов холерика, сангвиника, флегматика или меланхолика. У многих людей мы наблюдаем сочетание отдельных черт одного темперамента с некоторыми чертами другого; какой-то из типов темперамента может преобладать, а какой-то может быть выражен в малой степени. И совершенно неважно, каким темпераментом человек обладает, главное – уметь владеть им и правильно регулировать проявление темпераментных качеств в различных жизненных ситуациях.

С помощью методики Леонгарда – Шмишека мы определим, присутствуют ли акцентуации характера у взрослых людей в исследуемой группе, и если присутствуют, то какого они типа.

В Таблице 2 показано общее количество баллов, полученных испытуемыми по каждому типу акцентуации. Расшифровка условных обозначений в Таблице 2: Гп – гипертимный тип акцентуации, Эм –

эмотивный тип акцентуации, Тр – тревожный тип акцентуации, Дм – демонстративный тип акцентуации, Дс – дистимичный тип акцентуации, Зс – застревающий тип акцентуации, Пд – педантичный тип акцентуации, Цк – циклотимный тип акцентуации, Вз – возбудимый тип акцентуации, Эк – экзальтированный тип акцентуации.

Таблица 2 – Результаты исследования по определению акцентуаций характера у взрослых людей по методике К. Леонгарда – Н. Шмишека

№ исп	Гп	Эм	Тр	Дм	Дс	Зс	Пд	Цк	Вз	Эк
1	18	9	6	16	6	8	4	9	9	18
2	6	12	15	6	15	6	18	9	3	6
3	18	15	3	18	3	4	6	6	9	12
4	18	12	9	16	6	10	6	12	12	18
5	6	15	15	8	18	12	14	3	3	6
6	15	9	15	18	6	14	4	15	21	6
7	9	9	3	6	18	4	16	6	6	6
8	18	12	6	16	12	8	10	6	6	12
9	18	15	6	14	12	6	4	9	9	12
10	12	12	9	10	15	6	16	15	9	12
11	9	6	3	10	12	22	18	6	18	18
12	18	9	9	16	6	4	6	3	3	12
13	15	12	9	14	6	4	8	9	6	6
14	15	9	12	18	6	8	2	6	15	6
15	6	9	9	10	18	6	8	3	3	6
16	9	18	6	12	9	4	14	9	6	12
17	18	15	6	14	12	10	4	12	12	12
18	6	12	21	4	15	8	18	18	18	6
19	15	15	9	12	6	8	10	9	15	12

20	12	9	3	8	6	6	16	9	6	18

По результатам анализа полученных данных можно сделать вывод, что у трех человек в испытуемой группе (№ 6, 11, 18) присутствуют акцентуации характера, так как у них есть баллы в интервале от 20 до 24.

Итак, у 15 % наших испытуемых присутствуют акцентуации характера, которые соответствуют их типам темперамента: испытуемый № 6 – холерик, возбудимый тип; испытуемый № 11 – меланхолик, застревающий тип; испытуемый № 18 – меланхолик, тревожный тип. Поскольку темперамент первичен, а черты характера развиваются, когда темперамент уже есть, он не довлеет над характером, и у людей с одинаковым темпераментом не обязательно будет одинаковый характер. Но, тем не менее, темперамент может оказать воздействие на формирование черт характера.

Типы акцентуаций наших испытуемых (возбудимый, застревающий, тревожный) характеризуются не только положительными чертами характера – целеустремленность, дружелюбие, ответственность, исполнительность, но и, в большей степени, отрицательными, в которых выражается их отношение к другим людям и к самим себе: грубость, жестокость, властность, безответственность, мстительность, обидчивость, трусость. Поэтому с тремя нашими испытуемыми (№ 6, 11, 18) необходимо провести работу по коррекции и устранению негативных личностных особенностей. Для этого нами была составлена программа, включающая в себя несколько мероприятий: аутогенная тренировка с элементами медитации, телесная терапия, музыкальная терапия, тренинги.

Таким образом, подведем итоги нашего исследования:

В исследуемой группе, состоящей из двадцати взрослых людей, присутствуют представители всех четырех типов темперамента: холерики, сангвиники, флегматики, меланхолики. Но не все являются чистыми представителями этих типов. У многих испытуемых наблюдается сочетание отдельных черт одного темперамента с некоторыми чертами другого; какой-то из типов темперамента может преобладать, а какой-то может быть выражен в малой степени. В нашей исследуемой группе у большинства испытуемых (45 %) доминирует сангвинический тип темперамента. Холерический тип преобладает у 15 % испытуемых. Флегматичный тип темперамента доминирует у 20 % испытуемых. И у оставшихся 20 % испытуемых преобладает меланхолический тип темперамента.

У 15 % испытуемых (3 человека) присутствуют акцентуации характера: возбудимый тип, застревающий тип и тревожный тип.

Акцентуации характера испытуемых совпадают или соответствуют их типу темперамента. Типы акцентуаций испытуемых (возбудимый, застревающий, тревожный) в большей степени характеризуются отрицательными чертами характера, в которых выражается их отношение к другим людям и к самим себе: грубость, жестокость, властность, безответственность, мстительность, обидчивость, низкая контактность. Поэтому с тремя испытуемыми необходимо провести работу по коррекции и устранению негативных личностных особенностей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты / Д.Я. Райгородский. – Самара: БАХРАХ-М, 2008. – 672 с.

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К АНТРОПОЛОГИЧЕСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ РАННЕГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА В СЕМЬЕ И В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Прилепских О.С.
Ставропольский государственный
педагогический институт
г. Ставрополь

В период ломки устаревших образовательных шаблонов и стереотипов возникла повышенная потребность в подготовке педагогов, способных построить эффективный процесс взаимодействия с образовательным учреждением и семьей, осуществлять диагностику развития детей, прогнозировать траекторию развития событий, сформулировать проблему и принимать сложные педагогические решения. В связи с этим расширилась задача подготовки педагогов новой формации, которые способны не только развивать профессионально-личностные качества, но и творчески претворять их в профессиональной деятельности.

Развитие личности было и остается одновременно критерием качественного образования и смыслообразующей ценностью для его проектирования как целостной и эффективно действующей системы. Формирование педагогической позиции: одновременно – личностной и предметно-профессиональной (при организации того или иного образовательного процесса) является необходимым при подготовке будущего педагога. Именно педагог по своей позиции одновременно должен удерживать и ценностно-смысловой, и нормативно-деятельностный пласты содержания развития человека на разных

ступенях образования [3]. Нарастание культурного и социального разнообразия в современном мире делает данную проблематику безусловно актуальной.

Радикальное изменение государственной политики в области высшего профессионального образования привело к обновлению системы профессиональной подготовки специалистов уровней бакалавриата и магистратуры, в том числе и по направлению «Психолого-педагогическое образование».

Ключевыми компетенциями будущего педагога должны стать:

- способность и готовность к непрерывному образованию, постоянному совершенствованию, переобучению и самообучению, профессиональной мобильности, стремление к новому;
- способность к критическому мышлению;
- способность и готовность к разумному риску, креативность, умение работать самостоятельно и готовность к работе в команде, готовность к работе в высококонкурентной среде;
-способность осуществлять педагогическую деятельность с учетом антропологической составляющей, направленной на эффективное сопровождение ребенка в условиях семьи и образовательного пространства.

Процесс подготовки педагогов в системе высшего профессионального образования должен быть направлен на формирование общекультурных и профессиональных компетенций и отвечать запросам образовательного учреждения. Условия глобальной конкуренции на рынке труда требуют от педагогов дошкольного образования высокого уровня профессиональной компетентности. Одной из задач профессионального образования является поиск путей развития и совершенствования системы подготовки педагогических кадров для работы с детьми младенческого и раннего возраста.

Анализ проблемы антропологического сопровождения раннего развития ребенка показывает, что ранний возраст является одним из наиболее ответственных периодов жизни человека, когда формируются фундаментальные способности, определяющие дальнейшее его развитие. В этот период складываются такие ключевые качества как познавательная активность, доверие к миру, уверенность в себе, доброжелательное отношение к людям, творческие возможности, общая жизненная активность и многое другое. Однако эти качества и способности не возникают автоматически, как результат физиологического созревания. Их становление требует адекватных воздействий со стороны взрослых, определённых форм общения и совместной деятельности с ребёнком. Истоки многих проблем, с которыми сталкиваются родители и педагоги, лежат именно в раннем

детстве. Коррекция и компенсация возникающих деформаций в дошкольном и школьном возрасте представляет существенные трудности и требует значительно больших усилий и затрат, чем их предотвращение.

В настоящее время у подавляющего большинства детей раннее детство проходит в семье. Семейное воспитание является оптимальным для ребенка раннего возраста. Многие родители, ориентированные на активное участие в воспитании собственных детей, испытывают недостаток знаний в области педагогики и психологии, имеют низкую психологическую культуру. Полноценное развитие ребёнка раннего возраста требует адекватной и квалифицированной медико-психолого-педагогической поддержки со стороны профессионалов, обладающих соответствующей квалификацией [2].

В настоящее время наблюдается острый дефицит соответствующих специалистов (психологов, педагогов, медицинских работников) по работе с данной категорией детей. Решение задач психолого-педагогического сопровождения ребенка не может быть ограничено областью непосредственного взаимодействия психолога с ребенком, требуется развитие психологической компетентности педагогов, оснащению их антропо- и психотехниками, позволяющими решать актуальные задачи раннего развития ребенка.

Одной из причин такой ситуации является недостаточная разработка теоретико-методологической базы сопровождения развития ребенка в современной науке. Нехватка исследований раннего возраста объясняется сложностью анализа субъективного мира ребенка, невозможностью использования самоотчетов, а также необходимостью особого подхода к самим респондентам. Еще одним значимым препятствием является психологическая неграмотность большей части российского общества.

Учитывая обозначенные обстоятельства, участниками ВНИКа «Антропологическое сопровождение раннего развития ребенка в семье и в образовательном пространстве» Ставропольского государственного педагогического института были определены следующие основные задачи по заявленной теме: а) систематизация и обобщение наработанного в науке теоретико-методологического, научно-практического материала по данной проблеме; б) осуществление системного анализа проблемных ситуаций, препятствующих полноценному развитию ребенка до 3-х лет в семье и в образовательном пространстве; в) осуществление мониторинга состояния антропологического сопровождения раннего развития ребенка в семье и в образовательном пространстве Ставропольского края; г) разработка и апробация механизмов, обеспечивающих интеграцию специалистов (медицинских работников, педагогов, психологов) в вопросах реализации

сопровождения раннего развития детей в условиях региона; д) разработка и внедрение учебно-методического обеспечения профессиональной подготовки специалистов (воспитателей ДОУ, социальных педагогов, психологов), призванных обеспечивать психолого-педагогическое сопровождение раннего развития ребенка в семье и в образовательном пространстве.

Необходимо отметить наиболее значимые моменты реализуемых задач. Проведенный мониторинг состояния антропологического сопровождения раннего развития ребенка в семье и в образовательном пространстве Ставропольского края определил следующие особенности. Помимо дошкольных учреждений и поликлиник существует большое количество собственно психологических центров. Психологические центры предлагают большой спектр услуг для детей раннего возраста, однако эти формы работы в основном имеют коммерческую основу и направлены на удовлетворение существующих запросов у родителей. Отсутствует сотрудничество психологических центров и поликлиник города и районов. Предлагаемые центрами раннего развития услуги можно разделить на услуги по развитию творческой деятельности (рисование, лепка), интеллектуальное развитие (развитие познавательных процессов) и общее развитие. В большинстве центров недостаточно полно представлена работа по изучению детско-родительских отношений и их учет в процессе работы с ребенком. Большинство услуг, предоставляемых центрами, являются платными, что в значительной степени сужает круг охватываемого населения. В психолого-педагогических центрах преобладают идеи активной педагогической стимуляции раннего развития и медицински-ориентированные формы помощи. Психологическая помощь, ориентированная на психологические потребности и эмоциональное развитие ребенка раннего возраста (консультирование родителей, работа с диадой мать – младенец, отец – младенец, психологические группы) предоставляется лишь в отдельных учреждениях.

С целью подготовки будущих педагогов к антропологическому сопровождению раннего развития ребенка в семье и в образовательном пространстве осуществляется проведение педагогических практик в психолого-педагогических центрах г. Ставрополя. Целью сотрудничества является проведение диагностических и консультативных мероприятий на базе центров. В рамках педагогических практик студентов 4 и 5 курсов осуществляется диагностико-консультативная работа с детьми раннего возраста, консультирование родителей по вопросам детско-родительского взаимодействия.

Решение задачи разработки и внедрения учебно-методического обеспечения профессиональной подготовки специалистов (воспитателей

ДОУ, социальных педагогов, психологов), призванных обеспечивать психолого-педагогическое сопровождение раннего развития ребенка в семье и в образовательном пространстве осуществляется через апробацию учебной программы факультатива «Антропологическое сопровождение раннего развития ребенка в семье и в образовательном пространстве». В рамках научно-исследовательской деятельности студентами выполняются выпускные квалификационные работы; осуществляется работа студенческих научных объединений: «Антропологическое сопровождение раннего развития ребенка в семье и в образовательном пространстве», «Перинатальная психология и педагогика в практике родительства». С целью формирования исследовательского интереса, повышения осведомленности студентов в области антропологического сопровождения раннего развития детей в образовательном пространстве и в семье, специалистами ВНИКа организуются практические семинары с привлечением специалистов в области медицинского и психолого-педагогического сопровождения развития детей раннего и дошкольного возраста.

Таким образом, несмотря на то, что в современной мировой теории и практике проблемам раннего развития ребенка и подготовке педагогов данного профиля уделяется большое внимание, на сегодняшний день изначально профессиональная подготовка кадров для работы с детьми младенческого и раннего возраста недостаточно предусмотрена. Однако современные дошкольные образовательные учреждения и специализированные психолого-педагогические центры крайне нуждаются в специалистах, способных квалифицированно работать с детьми младенческого и раннего возраста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Куделина Е.М. Подготовка студентов педагогического колледжа к работе с детьми раннего возраста: автореф. дис. … канд. пед. наук / Е.М. Куделина. – М., 2009.
2. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования / под ред. Е.Г. Силяевой. – М.: Академия, 2002.
3. Слободчиков В.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: учеб. пособие для вузов / В.И.Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Школьная пресса, 2000. – 416 с.

ИССЛЕДОВАНИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ШКОЛЬНИКОВ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

Пугачева О.Ю.
Научный руководитель - ***Попов Л.М.***
Межрегиональный открытый социальный институт
г. Йошкар-Ола

Современное образование предполагает смещение акцента в определении целей образования с усвоения знаний учащимися на развитие их личности. Передача знаний учащимся рассматривается теперь не как основная цель образования, а как средство развития учащихся. Федеральный компонент Государственного образовательного стандарта основного общего образования, разработанный с учетом основных направлений модернизации общего образования, включает в основные цели обучения школьников развитие познавательных интересов, интеллектуальных и творческих способностей учащихся.

Интеллектуальные способности – это индивидуально-психологические свойства человека, являющиеся условием успешности выполнения различных видов интеллектуальной деятельности. Интеллектуальные способности, по мнению Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, Б.М. Теплова, М.А. Холодной, В.Д. Шадрикова и других психологов, являются основой для успешного обучения и освоения любого вида деятельности. Поэтому решение задачи развития интеллектуальных способностей учащихся в основной школе является важным условием дальнейшего совершенствования общеобразовательного процесса. В связи с этим представляется достаточно перспективным изучение возрастных особенностей развития современного ребенка в каждый год жизни.

Подростковый возраст представляет собой особый этап когнитивного развития, в течение которого происходит окончательное преобразование собственно детских интеллектуальных механизмов и становление интеллекта «взрослого типа», отмечает Л.А. Ясюкова. Перестройка интеллектуальной сферы является основой формирования структуры самосознания и саморегуляции, оказывает существенное влияние на нравственное развитие, а также способствует адекватному протеканию подросткового кризиса. Естественным путем развития интеллекта является последовательная многозвеньевая дифференциация когнитивных структур с их последующей интеграцией, обеспечивающей становление целостной структуры интеллекта на этапе взрослости.

В отечественной психологии проблему интеллектуального развития подростков изучали Л.С. Выготский (зона ближайшего развития,

взаимосвязь мышления и речи), В.Н. Дружинин (интеллектуальные способности), Я.Д. Пономарев (взаимосвязь интеллектуальных и творческих способностей), М.К. Акимова (интеллект как умственная активность), Э.А. Голубева (активность и саморегуляция как базовые факторы интеллектуальной продуктивности), М.А. Холодная (выделение базовых характеристик интеллекта). В зарубежной психологии проблему интеллектуального развития подростков изучали Ж. Пиаже (ассимиляция как механизм накопления знаний), В. Штерн (интеллектуальные функции как приспособительный акт личности к условиям среды), Л. Полани (интеллект как один из способов приобретения знаний), Дж. Томпсон (интеллект как абстрактное понятие, которое упрощает и суммирует ряд поведенческих характеристик), Р. Стернберг (интеллект как уровень описания обыденного поведения). По мнению психологов, формирование интеллектуальных способностей подростков – это придание им определенных форм, в ходе которых индивидуальные свойства проявляются в скорости приобретения знаний, умений и навыков в процессе обучения, в применении разнообразных мыслительных операций, с помощью которых происходит активное приспособление личности к физической и социальной действительности. Поэтому центральным вопросом становится проблема раскрытия закономерностей развития интеллектуальных способностей подростков, выделения того общего, единого, что развивается с возрастом и в процессе обучения.

Исследование закономерностей развития интеллектуальных способностей подростков, как наиболее важного с точки зрения становления личности, обуславливает актуальность темы исследования: «Исследование интеллектуальных способностей школьников подросткового возраста».

Объект исследования – интеллектуальное развитие школьников подросткового возраста.

Предмет исследования – особенности развития интеллектуальных способностей школьников подросткового возраста.

Цель исследования – теоретическое и эмпирическое исследование интеллектуальных способностей школьников подросткового возраста.

Гипотезой исследования является предположение о том, что:

- уровень развития интеллектуальных способностей учащихся 7-х классов сельской и городской школ недостаточно высокий;

- уровень развития интеллектуальных способностей учащихся 7 класса городской школы выше, чем подростков 7 класса сельской школы.

Цель и гипотеза определили следующие задачи исследования:

1. Изучить социальную, психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования.

2. Провести теоретический анализ проблемы развития интеллектуальных способностей подростков.

3. Подобрать методики и провести эмпирическое исследование уровня развития интеллектуальных способностей подростков, сделать выводы.

4. Предложить рекомендации по развитию интеллектуальных способностей подростков.

Методологической и теоретической основой являются результаты исследований в области психологии способностей Дж. Брунера, Л.С. Выготского, В.Н. Дружинина, А.Н. Леонтьева, Ж. Пиаже, С.Л. Рубинштейна, Б.М. Теплова, М.А. Холодной, В.Д. Шадрикова.

Для решения поставленных задач был использован комплекс теоретических и эмпирических методов исследования:

1. Теоретические методы: анализ социальной, психолого-педагогической литературы, материалов и публикаций по интересующим нас вопросам.

2. Эмпирические методы были связаны с тестированием. Частные эмпирические методы дополнялись общими методами этого уровня: педагогический эксперимент, статистические методы обработки результатов.

Методики исследования: тест структуры интеллекта (TSI) Р. Амтхауэра; Школьный тест умственного развития (ШТУР) (К.М. Гуревич, М.К. Акимова и др.).

Опытно-экспериментальной базой исследования послужили МОУ «Кужмарская средняя общеобразовательная школа» Звениговского района Республики Марий Эл и МОУ «Звениговская средняя общеобразовательная школа №1» Республики Марий Эл. Общее количество испытуемых составило 40 человек (7-е классы).

Практическая значимость исследования заключается в том, что его результаты могут использоваться при организации учебного процесса в средней общеобразовательной школе с учетом выявленных закономерностей развития интеллекта учащихся-подростков. Представленные в работе теоретические и эмпирические материалы могут быть использованы педагогами, психологами в работе с детьми подросткового возраста.

Достоверность результатов исследования обеспечена междисциплинарным теоретическим анализом литературы, комплексом использованных методов, статистической значимостью экспериментальных данных.

Таким образом, после проведения эмпирического исследования развития интеллектуальных способностей школьников подросткового возраста, можно сделать следующие выводы:

Большинство подростков 7-х классов сельской и городской школ имеют средний уровень развития интеллектуальных способностей.

Уровень развития интеллектуальных способностей подростков 7 класса городской школы на 20 % выше, чем подростков 7 класса сельской школы.

Следовательно, с подростками 7-х классов сельской и городской школ необходимо проводить педагогические мероприятия, направленные на развитие интеллектуальных способностей.

ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О ГОТОВНОСТИ К БРАКУ У ЛЮДЕЙ РАННЕЙ ВЗРОСЛОСТИ

Пустовалова А.С.
Алтайский государственный университет
г. Барнаул

Брак – это важный шаг в жизни каждого и необходимо подходить с полной осознанностью и ответственностью к данному вопросу. Но современный институт брака столкнулся с серьёзной проблемой – обесцениванием.

Добрачная совместная жизнь расценивается как средство, позволяющее пользоваться преимуществами брака, одновременно избегая риска развода.

Партнёры, ведущие совместную жизнь, разделяют материальные заботы и больше узнают друг друга. Они якобы выясняют, присущи ли партнеру качества, необходимые для супружества. Однако сожительство не является хорошим средством в приготовлении к браку или предотвращении развода [1].

Многочисленные исследования социологов, психологов и педагогов говорят о том, что стабильная семья может быть создана при определенной готовности молодых людей к семейной жизни. А.Н. Сизанов утверждает, что понятие «готовность к семейной жизни» включает в себя социально-нравственную, мотивационную, психологическую и педагогическую готовность [2, с. 85-86].

Среди факторов, определяющих стабильность молодых семей, Н.В. Малярова выделяет готовность молодежи к браку. Это система социально-психологических установок личности, определяющая эмоционально-психологическое отношение к образу жизни, ценностям супружества [3, с. 461].

Молодая семья также часто сталкивается с проблемами, поэтому стабильная благополучная семья может функционировать только при

определенной подготовке молодых людей к совместной семейной жизни [2, с. 85-86].

Молодые семьи характеризуются распределением труда и обязанностей, решением жилищных, финансовых и связанных с ведением хозяйства и быта проблем, вхождением в роли мужа и жены.

Поэтому психологическая готовность к браку современной молодёжи очень важна и интересна для исследования.

В исследовании нам было важно выявить, будет ли отличаться представление о своей готовности к браку у людей ранней взрослости в зависимости от продолжительности срока отношений между партнёрами. А также представляет интерес вопрос, будут ли отличаться представления о готовности к браку у мужчин и женщин.

Целью данной работы являлось определение того, как люди в ранней взрослости представляют свою готовность к брачным отношениям.

В процессе исследования ставились следующие задачи: изучить теоретико-методологические основания аспектов брачных отношений; выявить степень подготовки молодежи к браку; исследовать представления о готовности студентов к созданию семьи.

Для изучения и достижения цели в данном исследовании использовались такие методики, как «Тест-карта оценки готовности к семейной жизни» И.Ф. Юнда [4]; методика «Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности» С.С. Бубнова [5]; методика «Диагностика эмпатийных способностей» В.В. Бойко [6]; методика «Ролевые ожидания партнеров» (РОП) А.Н. Волкова [7].

В исследовании принимали участие 60 человек, 30 женщин и 30 мужчин, в возрасте от 21-35 лет.

В итоге проведения исследования оказалось, что девушки в большей степени готовы к семейной жизни. Они лучше понимают своего партнёра, стараются быть заботливыми, с трепетом относятся к проблемам партнёра и готовы помочь в трудной ситуации, способны создавать атмосферу открытости и задушевности. Девушки стараются поставить себя на место партнёра в затруднительной ситуации, готовы выполнять свои обязанности в хозяйственно-бытовой сфере, готовы к родительским обязанностям, готовы быть эмоционально-психотерапевтическим «убежищем» в семье. Девушки не слишком требовательны по отношению к своему партнёру по отношению к его хозяйственно-бытовым обязанностям, воспитанию детей, внешности и сексуальной сфере в отношениях. Хотели бы также видеть отзывчивость, эмоциональную поддержку от партнера и ждут, что он будет активен в социальном плане, чтобы обеспечивать нужды своей бедующей семьи.

Мужчины же более требовательны по отношению к партнёрше и не готовы настолько «отдаваться» отношениям и столь сильно «входить в

мир» своей партнёрши, что проявляется в том, что им трудно поставить себя на место партнёрши, они затрудняются в открытом сопереживании, стараются менее проявлять любопытство по отношению к трудностям, с которыми сталкивается партнёрша, мене готовы к родительству и бытовым трудностям. Мужчины более направлены на социальный успех и уважение в обществе, материальное благополучие, для них очень важным оказывается забота о своём здоровье и приобщение к новому и неизведанному, для них важно удовлетворение своих сексуальных потребностей. В целом мужчины более требовательны по отношению к партнерше. Если же говорить о супружеской адекватности, то можно говорить о том, что мужчины более позиционируют себя в роли мужа, хотя менее готовы к супружеским отношениям и обязанностям.

Если же говорить о стаже отношений, то тут можно увидеть, что большей готовностью к браку отличаются люди, состоящие в отношениях 4 года, но их готовность незначительно отличается от пар, состоящих в отношениях 2 года, менее всего готовы к брачным отношениям пары, состоящие в отношениях 3 года.

Интересно, что понимание и «чувствование», то есть проявление эмпатии между партнёрами в отношениях, наиболее значимо у пар, состоящих в отношениях 2 и 4 года, что можно объяснить тем, что первоначально в отношениях партнёры начинают только проникать глубже во внутренний мир партнёра, а с долгим стажем отношений партнёры уже хорошо чувствуют и успешно предвидят поведение партнера, могут понять его поведение в условиях дефицита исходной информации, опираясь на опыт, хранящийся в подсознании.

У пар же, состоящих в отношениях 3 года, наблюдается равнодушие по отношению к пониманию сущности партнера, его состоянию, проблемам поведения, но они способны входить в эмоциональный резонанс с партнёром – сопереживать, соучаствовать, а соучастие и сопереживание выполняют роль связующего звена между людьми.

Если же говорить о ценностях, то можно отметить, что для людей, состоящих в отношениях 4 года, наиболее важными являются: отдых, материальное благосостояние, наслаждение прекрасным, любовь, уважение и признание окружающих, высокий социальный статус, социальная активность, направленная на позитивные социальные изменения в обществе. Это является очевидным, так как для благополучия семьи очень важно, чтобы в семье был достаток, социальный статус и социальная активность для того, чтобы отношения были стабильными и не возникало трудностей в содержании своей семьи.

Для пар с 3-летним стажем важнее всего ценности: помощь и милосердие к другим людям, общение и здоровье.

Для пар с 2-летним стажем наиболее важной ценностью является познание нового.

Если же говорить о сферах в отношениях, то следует сказать, что все группы считают сексуальную гармонию важным условием супружеского счастья, но не настолько, что от этого зависит отношения в паре, отношение к супруге(у) несущественно зависит от оценки ее (его) как сексуального партнера.

Для пар с 3-летним стажем очень важно ожидание общности интересов, потребностей, ценностных ориентаций, способов времяпрепровождения, что не столь важно для других пар. Важность хозяйственной сферы отмечается у людей, состоящих в отношениях 3 года, что свидетельствует о том, что хозяйственная сфера значима для бытовой организации семьи, а наиболее не значима после 4-х лет.

Пары же с 4-летним стажем делают акцент на родительскую сферу, что говорит о значимости родительских функций. Эти пары считают родительство основной ценностью.

Также следует отметить, что у пар с 4-летним стажем значим показатель внесемейных интересов, являющихся основными ценностями в процессе межличностного взаимодействия супругов.

У людей со стажем в отношениях 2 года очень важна эмоционально-психотерапевтическая сфера во взаимоотношениях – это показатель значимости для партнёра взаимной моральной и эмоциональной поддержки членов семьи, ориентация на брак как среду, способствующую психологической разрядке и стабилизации. Также для людей с 2-летним стажем важно, как выглядит партнёр, его соответствие современным образцам внешнего облика. Следует отметить то, что ролевая адекватность партнёров, состоящих в отношениях 4 года, является наиболее высокой, и партнёры способны идентифицировать себя как супругов. Соответственно у людей со стажем 3 года ролевая адекватность ещё ниже, а у 2-летних – самая низкая.

Следует отметить, что действительно продолжительность отношений играет роль в готовности людей ранней взрослости к браку, а также способности адекватно оценивать себя как будущего супруга.

ЛИТЕРАТУРА

1. http://x-carp.narod.ru/Arhiv/lec/living.htm

2. Сизанов А.Н., Быков В.М. Безопасное и ответственнее поведение / под ред. А.Н. Сизанова. – Мн.: Тессей, 1998.

3. Шнейдер Л.Б. Психология семейных отношений. Курс лекций / Л.Б. Шнейдер. – М.: Апрель-Пресс, ЭКСМО-Пресс, 2000. – 512 с.

4. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.И. Артамонова, Е.В. Екжанова, Е.В. Зырянова и др.; под. ред. Е.Г. Силяевой. – М.: Академия, 2002. – 192 с.

5 Бубнова С.С. Методика диагностики ценностных ориентаций личности / С.С. Бубнова. – М., 1995.
6. http://psylist.net/praktikum/boiko.htm
7. http://pro-psixology.ru/psixologicheskoe-obsledovanie-semi/619-opredelenie-soglasovannosti-semejnyx-cennostej-i.html

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РАЗЛИЧНЫХ ИСТОЧНИКОВ ДЛЯ РАЗРАБОТКИ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ МАТЕРИАЛОВ ПО КЛИНИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Разумова О.Г.
Марийский государственный университет
г. Йошкар-Ола

Такая дисциплина, как клиническая психология, преподается студентам специальностей «Психология» и «Педагогика и психология» и относится к общепрофессиональным дисциплинам или к дисциплинам предметной подготовки. Несмотря на то, что этот предмет изучается не ранее 3-4 курса, то есть когда студенты уже знакомы с анатомией ЦНС и физиологией ВНД, а также с общей и специальной психологией, его освоение, как правило, вызывает немалые трудности. В учебной и, тем более, научной литературе по клинической психологии, как правило, присутствует обилие терминов из области медицины и физиологии, что затрудняет восприятие материала и зачастую делает его далеким от повседневного жизненного опыта студентов. На наш взгляд, эти трудности можно преодолевать на семинарских и практических занятиях, не только разбирая со студентами наиболее сложные для них вопросы, но также применяя учебно-методические материалы, специально подготовленные по каждому разделу и теме с использованием таких дополнительных источников, как:

- научно-популярная литература;
- художественная литература;
- результаты научно-исследовательской работы студентов.

Рассмотрим каждое из этих направлений более подробно.

Использование научно-популярной литературы. Мы достаточно широко применяем научно-популярную литературу при изучении такого (наиболее сложного для студентов) раздела, как нейропсихология. Кроме классических университетских учебников в этой области [6] существуют также замечательные (хотя и не слишком широко известные) научно-популярные издания, раскрывающие как общие основы нейропсихологии [2], так и ее более частные проблемы [3]. Материалы последнего из этих источников мы используем, например, при изучении темы «Нарушения

речи при локальных поражениях мозга (афазии)»: в данной книге приводятся подробные описания симптоматики различных речевых нарушений из дневника самого больного. Студенты получают задания для работы в группах – определить описанные в тексте виды афазии, например:

1. Я иногда выхожу в поле, в лесок и пробую вспоминать, а что же у меня осталось из памяти. В лесу я забыл совсем деревья, как они называются. Правда, я помню названия «дуб», «сосна», «осина», «клен», «липа», «береза» и другие (они вспоминаются иногда), но когда смотрю на дерево, то я не знаю, забыл от ранения, то ли это осина передо мной, то ли это еще какое дерево – не знаю, хотя вообще-то само дерево кажется знакомым мне. Когда мне покажут гриб, то я тоже не знаю, как его название и его назначение, хотя я и помню названия грибов: «подосиновик», «белый», «опенок» и только, а что этот гриб – «опенок» или там «подосиновик», я еще не знаю, хотя до ранения знал эти грибы и не мог не знать.

2. Когда я слушаю хотя бы короткую речь даже своей матери, я не успеваю схватить и понять в речи что-то главное. Я хватаюсь за первое или за последнее слово и пробую осознать это слово, забывая про все остальные слова… Когда мне говорят что-нибудь люди или же, например, я слушаю радио, то я большей частью слышу и слушаю разговор, говор людей, радио, но не все могу понять из этих разговоров и не понимаю больше половины. … Из речи людей я успеваю схватывать только несколько слов и подолгу начинаю осознавать значения этих слов, а как только я осознаю значения одного, двух, трех слов, остальные слова исчезают бесследно в потоках речи.

3. Меня тревожит без конца непонимание связок в понятиях, непонимание разных вещей в людской речи, как «муха меньше слона или больше?» или «слон меньше мухи или больше?». Сколько я ни стараюсь, я до сих пор остаюсь не в силах понять и осознать сразу связи в этих словах, не в силах припомнить и осознать, к кому же отнести связки – к первому или второму (муха, слон). … Почему я всегда бываю бессилен отвечать на такие, кажется, самые простые понятия, как «муха меньше слона или больше?», хотя я и сам знаю, что такое слон и что такое муха? … А ведь есть понятия еще во много раз сложнее указанных понятий, которых много тысяч. И их невозможно после ранения схватить и осознать, тем более быстро и одновременно [3; с. 86-104].

В этих фрагментах содержится четкое описание оптико-мнестической, акустико-мнестической и семантической афазии (по классификации А.Р. Лурия), хотя и выраженное не научным, а бытовым – простым и понятным – языком. После решения этой задачи студенты должны

ответить на дополнительные вопросы, углубляющие их понимание изучаемой темы, например:

- возможно ли сочетание всех описанных нарушений речи у одного и того же больного?
- если нет, то почему; если да, то при какой локализации поражения?

Подобные задания мы применяем и при изучении других тем и разделов.

Использование художественной литературы. Художественная литература может применяться при изучении всех основных разделов клинической психологии.

Например, при изучении нейропсихологии (тема «Психологическое строение восприятия и его мозговая организация») студентам можно предложить фрагмент произведения К. Чапека «Рассказ дирижера Калины», в котором описывается, как музыкант, не знавший ни слова по-английски, тем не менее совершенно правильно понял суть случайно подслушанного разговора, опираясь, прежде всего, на интонации говоривших. Студентам могут быть предложены следующие вопросы для обсуждения и анализа:

- какой слух (речевой или неречевой) был задействован у воспринимавшего в наибольшей степени?
- какое полушарие головного мозга и какая его область принимали наиболее активное участие в процессе восприятия?

При изучении патопсихологии (тема «Нарушения личности при психических заболеваниях») для рассмотрения такого важного вопроса, как нарушения критичности у психически больных, можно использовать фрагменты из известной повести А.П. Чехова «Черный монах». Для обсуждения в группах студентам могут быть предложены следующие вопросы:

- какой вид нарушения критичности (к собственным суждениям, действиям и высказываниям; к собственной личности; к психопатологическим переживаниям) описан в повести?
- как различается у героя уровень критичности по отношению к своим галлюцинациям на разных этапах развития заболевания?
- по каким конкретным признакам можно об этом судить? [1].

При изучении такого раздела, как психосоматика и психология больного (тема «Типы психического реагирования на заболевание»), мы используем фрагменты из повести А.И. Солженицына «Раковый корпус», где дано удивительно сильное описание реакции личности на болезнь. Студенты получают задания для работы в группах – соотнести предложенные описания с наиболее известной в науке классификацией

типов психического реагирования на заболевание А.Е. Личко и Н.Я. Иванова [4], например:

1. Когда началась болезнь – Вадим не заметил. Это было в экспедиции у Алтайского хребта. … Но работы он не бросил, потому что собирал важный материал, с которым обязательно должен был съездить в Москву. В Москве он узнал, что с меланобластомой умирают – всегда. Что с нею редко живут год, а чаще – месяцев восемь. И он постановил для себя: не мечтать о продлении жизни, не мечтать о выздоровлении – а сжаться, работать и оставить людям после себя новый метод поиска руд.

2. Новичку постелили, он сел на койку, прислонился к стене – и опять молча уставился. Он глазами не водил, а уставлялся на кого-нибудь одного в палате и так долго смотрел. Потом на другого смотрел. А может, и мимо. Он не шевелился на звуки и движения в палате. Не говорил, не отвечал, не спрашивал.

3. Долго-долго он перед собой притворялся, что нет ничего, пустяки, и сколько терпежу было – оттягивал, не шел к врачам. И когда уже пошел, и от диспансера к диспансеру дослали его в раковый, а здесь всем до одного больным говорили, что у них не рак, – Ефрем не захотел смекнуть, что у него, не поверил своему природному уму, а поверил своему хотению: не рак у него, и обойдется [5].

В этих фрагментах содержится, конечно, не научное, а художественное, но при этом очень точное описание эргопатического, апатического и анозогнозического (по классификации А.Е. Личко и Н.Я. Иванова) типов отношения к болезни. После решения задачи студенты отвечают на дополнительные вопросы, например:

- могут ли сочетаться у одного и того же больного разные типы психического реагирования? Если да – то, например, какие?
- могут ли описанные типы психического реагирования сменять друг друга на разных этапах развития заболевания? и т.п.

Использование результатов научно-исследовательской работы студентов. Большим подспорьем в освоении теоретического материала оказываются также данные, полученные студентами более старших курсов при написании ими курсовых и дипломных работ. Например, мы активно используем этот источник при изучении такого раздела, как психосоматика и психология больного (тема «Внутренняя картина болезни (ВКБ)»). Известно, что ВКБ представляет собой субъективную сторону заболевания (отражение болезни в переживаниях самого больного) и зависит от многих факторов, в числе которых пол и возраст [4]. Здесь мы используем материалы выпускных квалификационных работ наших дипломниц О.А. Шабруковой и Л.А. Симонян (МПСИ), в которых наглядно (в виде диаграмм) представлены данные, полученные

при применении опросника Сердюка для изучения самооценки социальной значимости болезни. Так, в работе О.А. Шабруковой показаны различия между отношением к болезни у мужчин и женщин, больных сахарным диабетом I типа; в работе Л.А. Симонян – различия между отношением к своему заболеванию у больных язвой желудка юношеского и зрелого возраста.

Студенты в результате обсуждения в группах самостоятельно формулируют, например, такие закономерности:

- мужчины, больные сахарным диабетом (по сравнению с женщинами), придают гораздо большее значение такому аспекту заболевания, как ограничение ощущения силы и энергии;
- женщины, больные сахарным диабетом (по сравнению с мужчинами), придают гораздо большее значение такому аспекту, как снижение физической привлекательности;
- больные язвой желудка юношеского возраста обращают большее внимание на ограничения удовольствий и общения в связи с болезнью;
- больные язвой желудка зрелого возраста обращают большее внимание на ограничения карьеры и материальный ущерб.

Как показывает наш опыт преподавания клинической психологии, использование подобных источников не только улучшает усвоение учебного материала, но и заметно повышает интерес студентов к изучаемой дисциплине.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кожуховская И.И. Нарушение критичности у психически больных / И.И. Кожуховская. – М.: Изд-во МГУ, 1985. – 79 с.
2. Левитин К.Е. Мимолетный узор / К.Е. Левитин. – М.: Знание, 1978. – 80 с.
3. Лурия А.Р. Потерянный и возвращенный мир / А.Р. Лурия. – М.: МГУ, 1971. – 124 с.
4. Менделевич В.Д. Клиническая и медицинская психология / В.Д. Менделевич. – М.: «МЕДпресс», 2009. – 592 с.
5. Солженицын А.И. Раковый корпус / А.И. Солженицын. – М.: АСТ, 2004. – 505 с.
6. Хомская Е.Д. Нейропсихология / Е.Д. Хомская. – СПб.: Питер, 2005. – 496 с.

О СМЫСЛЕ ЖИЗНИ

Растопчина А.Н., Швецова О.В.
Ставропольский государственный
педагогический институт
г. Ставрополь

Мир многогранен и изменчив. На земле приблизительно 7 миллиардов человек и каждый уникален и неповторим. Способность действовать спонтанно, ошибаться, огорчаться, справляться с трудностями присуща

каждому человеку, и каждый человек реагирует на проблемы по-своему. Древнегреческий философ и учёный-энциклопедист Аристотель, например, полагал, что целью всех человеческих поступков является счастье, которое состоит в осуществлении сущности человека. Для человека, сущность которого душа, счастье состоит в мышлении и познании. Духовная работа, таким образом, имеет преимущество над физической [2, с. 405].

Научная деятельность и занятия искусством – это так называемые дианоэтические добродетели, которые достигаются через подчинение страстей разуму. Эпикур и его последователи провозглашали целью человеческой жизни получение удовольствия (гедонизм), понимаемого не только как чувственное наслаждение, но и как избавление от физической боли, душевного беспокойства, страданий, страха смерти.

Немецкий философ XIX века Артур Шопенгауэр определил жизнь человека как проявление некой мировой воли: людям кажется, что они поступают по собственному желанию, но на самом деле ими движет чужая воля. Будучи бессознательной, мировая воля абсолютно безразлична к своим творениям – людям, которые брошены ею на произвол случайно складывающихся обстоятельств. Большинство религий охватывает и выражает определённые понятия о смысле жизни, предлагая метафизические причины для объяснения того, почему существуют люди и все другие организмы. Возможно, фундаментальное определение религиозной веры – это убеждение в том, что жизнь служит Высшей, Божественной цели. Проблеме выбора смысла жизни, в частности, посвящены работы философов-экзистенциалистов XX века – Альбера Камю («Миф о Сизифе»), Жана-Поля Сартра («Тошнота»), Мартина Хайдеггера («Разговор на проселочной дороге»), Карла Ясперса («Смысл и назначение истории»).

Предтеча экзистенциализма, датский философ XIX века С.О. Кьеркегор утверждал, что жизнь полна абсурда и человек должен создавать свои собственные ценности в равнодушном мире [1, с. 87]. Психологически жизнь характеризуется своей естественной упорядоченностью. Современная гештальтпсихология (гештальттеория) отвергает как причинно-механическое, так и виталистическое объяснение живого, поскольку оба они исходят из принципа беспорядка в естественном, который должен быть преобразован в порядок или функционирующий организм только посредством воздействия особых сил. С историко-культурной точки зрения жизнь в смысле «духовного, или духовной жизни» означает наличие на протяжении всей мировой истории и действие идей; идейное содержание мыслей и поступков. Особенную важность имеет здесь использование естественнонаучного понятия жизни для объяснения духовно-исторических явлений.

С биографической точки зрения «жизнь одного человека» есть все его телесно-душевно-духовное становление, поведение и судьба в мире, от рождения до смерти.

У каждого человека есть свой определенный жизненный путь, только им исполняемая «судьба», миссия, которую он должен проделать на земле. В. Франкл создал психологическое направление, названное им логотерапия. Логотерапия (от греч. logos – слово и therapeia – забота, уход, лечение) – психотерапевтическая стратегия, ориентированная на помощь человеку в обретении смысла его жизни. Попав в концлагерь, В. Франкл стал изучать поведение людей, попавших в условия, непригодные для жизни (тяжелый труд, недостаточное питание, унижения). Он заметил, что чаще всего немцы уничтожали тех, у кого не было смысла жизни, тех людей, которые перестали бороться за свою жизнь и отчаялись. Другие цеплялись изо всех сил за жизнь. Люди, легче переносившие страдания, имели какую-либо цель в жизни, ради которой они должны были пережить этот ужас. Люди, пережившие вторую мировую войну, ужасы лагерей и оставшиеся людьми, имели очень важные цели в жизни.

А как быть с теперешним поколением? Имеют ли современные молодые люди цели в жизни? Смогли бы они пережить лишения и страх? Сегодня юноши и девушки живут в сравнительно хороших условиях. Большинство может обучаться в вузах и техникумах. Почему так много людей «уходит» с головой в алкоголь, так много наркоманов и игроманов? В чем смысл жизни таких людей? И есть ли он совсем? Возможно, занятие каким-либо делом увеличивает шансы на обретение смысла.

Мы решили проследить смысложизненные ориентации у студентов-психологов в ходе диагностики методикой «Тест смысложизненных ориентаций» (СЖО). Методика состоит из 20 утверждений, из которых испытуемый должен выбрать то, которое ему ближе. В ходе обработки результаты делились по шкалам. Шкала «Цели в жизни» определяла наличие или отсутствие в жизни испытуемого целей, планов и осмысленности своего существования. Из числа обследуемых 50 % набрали высокие баллы по этой шкале, что говорит о наличии смысловой наполняющей жизни.

Следующей шкалой является «Процесс жизни или интерес и эмоциональная насыщенность жизни». Здесь высокие баллы у 70 % студентов. «Результативность жизни или удовлетворенность самореализацией» высоко оценивается 50 % обследуемых, что говорит о том, что каждый второй студент доволен прожитым отрезком жизни.

Шкала «Локус контроля – Я (Я – хозяин жизни» говорит о способности обладать достаточной свободой выбора, чтобы построить

свою жизнь в соответствии со своими целями и задачами и представлениями о ее смысле. Здесь высокие баллы показали 50 % респондентов. В шкале «Локус контроля – жизнь или управляемость жизни» отражены убеждения в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь, 60 % респондентов набрали высокий балл.

Смысловые ориентации крайне необходимы в жизни для преодоления трудностей, самореализации и т.д. Некоторые люди не задумываются об этом или не находят путем рассуждений нужного ответа. Однако опрошенные нами студенты показали довольно высокие результаты по осознанию своего смысла жизни и довольства прожитым отрезком жизни.

ЛИТЕРАТУРА

1. Смысл жизни. Словарь Группы лакановского психоанализа. – СПб, 2008.
2. Джиоев О. И. О некоторых типических постановках проблемы смысла жизни в истории философии / О.И. Джиоев // Вопросы философии. – 2001. – № 6.
3. Зеленкова И.Л. Проблема смысла жизни: Опыт историко-этического исследования / И.Л. Зеленкова. – Мн., 2008.
4. Капранов В.А. Нравственный смысл жизни и деятельности человека / В.А. Капранов. – М., 2005.
5. Леонтьев Д.А. Психология смысла / Д.А. Леонтьев. – М., 2009.
6. Попов Б.Н. Взаимосвязь категории счастья и смысла жизни / Б.Н. Попов. – М., 2006.

СИСТЕМА РАБОТЫ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА С РОДИТЕЛЯМИ В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ К УСЛОВИЯМ ДЕТСКОГО САДА

Россанова М.В.
Детский сад № 55 «Елочка»
г. Йошкар-Ола

Одним из основных направлений работы педагога-психолога в детском саду является психологическое сопровождение адаптационного процесса в группе вновь прибывших детей. Все мы понимаем, что важнейшими условиями успешной адаптации детей к детскому саду является четкая, профессионально слаженная и продуманная работа воспитателей и специалистов ДОУ, благополучный микроклимат в дошкольном учреждении, взаимодействие с родителями. Если родители и сотрудники ДОУ объединят свои усилия и обеспечат малышу защиту, эмоциональный комфорт, интересную и содержательную жизнь в детском саду и дома, то можно с уверенностью сказать, что произошедшее изменение в жизни ребенка ему на благо.

Согласованность действий педагогов и родителей в вопросах воспитания и развития детей раннего возраста, установление с ними отношений диалога и партнерства позволяет предотвратить большинство типичных проблем, связанных с этим периодом. Поэтому психологическая служба нашего детского сада активно ведет работу по взаимодействию с родителями с целью сохранения и укрепления социального, эмоционального и физического здоровья детей в адаптационный период.

Общение педагога-психолога с родителями начинается с того момента, как родители приходят в детский сад с путевкой еще весной. Тогда родителям предлагается заполнить анкеты, основная цель которых – получить как можно больше информации о будущем воспитаннике, об условиях его проживания, об индивидуально-личностных особенностях развития, а также понять, что больше всего беспокоит родителей в данный момент, и какую помощь они хотят от нас получить.

По результатам анкетирования родителей составляется сводная таблица по группе, в которой в краткой и доступной форме отражаются индивидуальные особенности детей, например, любимая игрушка ребенка, имя, на которое ребенок положительно реагирует, его привычки, особенности сна и аппетита, можно отразить любимое блюдо ребенка, игровые умения, особенности взаимодействия с незнакомыми взрослыми и детьми, а также такие необходимые сведения, как наличие аллергии или какого-либо заболевания, требующего особого подхода к нему и другие сведения. Такая таблица очень поможет воспитателям группы в осуществлении индивидуального подхода к каждому ребенку, а также поможет спрогнозировать течение адаптации малышей.

В мае родители приглашаются на первую встречу, на которой они могут ознакомиться с рекомендациями о том, как можно подготовить ребенка к предстоящим изменениям в его жизни. Для этого мы знакомим родителей с особенностями питания детей, с организацией режима дня и двигательной активности детей в детском саду, рассказываем о том, что должен уметь ребенок при поступлении в детский сад, проводим экскурсию по детскому саду. Здесь же целесообразно использовать наглядную презентацию для родителей на тему: «Давайте познакомимся», посредством которой происходит знакомство родителей не только с воспитателями и специалистами ДОУ, а также с другими работниками, которые будут стремиться сделать пребывание малышей в детском саду как можно ярче, интересней и комфортней, но и с жизнедеятельностью детского сада (организация учебно-воспитательного процесса в целом, цели и задачи работы детского сада, утренники, праздники, развлечения, конкурсы, интересные занятия и многое другое). Это позволяет заинтересовать родителей работой ДОУ, показать, что

может детский сад сделать для их детей, объяснить необходимость тесного сотрудничества.

Выслушав необходимые рекомендации, родители, как правило, соотносят их со своими возможностями и особенностями своего ребенка и задают вопросы о том, как лучше оптимизировать процесс подготовки непосредственно их ребенка, поэтому зачастую первая групповая консультация педагога-психолога плавно перетекает в серию индивидуальных.

По окончании первой встречи родители получают памятки и буклеты на следующие темы: «Что такое адаптация и как подготовить ребенка к посещению детского сада», «Особенности питания детей в детском саду (с примерным меню на неделю)», «Организация режима дня детей в младшей группе». Данная информация послужит родителям своего рода шпаргалкой в летнее время, когда родители целенаправленно начнут подготовку ребенка к детскому саду.

Как правило, родители, приведя ребенка в группу, испытывают за него беспокойство, страх, тревогу, поэтому следующим этапом работы педагога-психолога с родителями является индивидуальное консультирование родителей в первые дни посещения ребенком детского сада по результатам наблюдения за поведением малышей в разные режимные моменты. Делается это для того, чтобы дать понять родителям, в чем конкретно их ребенок испытывает трудности, и что можно сделать, чтобы ему помочь. С этого момента осуществляется совместный поиск решений возникающих проблем не только у детей в детском саду, но трудностей и у самих родителей.

Когда открывает свою работу группа для вновь прибывших детей и большинство из них ее уже посещает, то приходит время для проведения следующей групповой консультации для родителей на тему: «Возрастные особенности детей 2-3 лет». Также организуются семинары с решением проблемных ситуаций на тему: «Первый раз в детский сад», «Особенности протекания у детей кризиса трех лет», «Капризы и упрямство ребенка. Что с этим делать?».

Важное значение в этот период для родителей имеют проводимые совместно с воспитателями тематические встречи, на которых обсуждаются такие вопросы, как «В какие игры играть с ребенком дома», «Формирование культурно-гигиенических навыков у детей как основа здорового образа жизни», «Развитие мелкой моторики рук как способ формирования речи младших дошкольников», а также « Что делать, если ваш малыш боится?», «Как научить ребенка делиться игрушками», «Способы закаливания детей» и другие.

На протяжении всего адаптационного процесса педагогом-психологом обязательно выставляются папки-передвижки, оформляются

стенгазеты на интересующие родителей темы, например, «Плохое поведение у детей после детского сада», «Как помочь ребенку снять эмоциональное напряжение после детского сада», «Что делать, если ребенок с трудом расстается с мамой по утрам?».

Безусловно, каждому родителю очень хочется увидеть своего ребенка в группе детского сада, понаблюдать за тем, как он взаимодействует с детьми и воспитателями, как он играет или как он принимает пищу за обедом. Для этого можно организовать небольшие фоторепортажи из жизни детей в группе на такие темы: «Вот как мы гуляем», «Ложечку за маму, ложечку за папу…», «Играя, познаем мир!», а также бывает интересно снять на видео фрагмент какого-либо занятия или развлечения, а потом показать его родителям на собрании или очередной встрече (с их согласия).

Одним из основных направлений в работе педагога-психолога с родителями является также и совместное обогащение предметно-развивающей среды в группе, способствующей безболезненному привыканию малышей к условиям детского сада. Для этого можно совместными усилиями педагогов и родителей оформить групповое помещение, создав в нем уютную атмосферу, или преобразить прогулочную площадку, привнеся что-то новое и интересное в ее дизайн.

На практических занятиях с родителями можно красочно оформить альбом с семейными фотографиями на тему: «Когда мне грустно, я вспоминаю о тебе…», в который помещаются фотографии, на которых отражены самые интересные и часто вспоминаемые ребенком моменты из жизни семьи, или папку «Счастье на ладошке», в которой собираются творческие работы родителей, суть которых заключается в том, что родители заранее дома обводят на альбомном листе ладошку ребенка, а на занятии преображают ее, поместив в центр ладошки фотографию самого ребенка, а на пальчики наклеивают фотографии членов семьи. Можно также изготовить своими руками игрушки-самоделки, например, для развития ручной умелости, формирования сенсорных эталонов.

Для того чтобы родители могли в домашних условиях воспитывать доброжелательное отношение к детскому саду, научить ребенка навыкам взаимодействия с воспитателем, педагог-психолог предлагает родителям изготовить настольную игру «По дороге в детский сад» или «Мой любимый детский сад». Для этого родители рисуют на листе ватмана здание детского сада, прогулочные площадки, свой дом, дорогу, по которой дети идут в детский сад и т.д., красочно ее оформляют (игру можно выполнить в виде макета); вырезают фигурки персонажей (ребенок, мама, папа, воспитатель, можно нескольких детей). Затем с помощью данной игры для начала с педагогом-психологом, а дома непосредственно с детьми обыгрывают разные ситуации, которые могут

возникнуть у ребенка при взаимодействии с педагогами и сверстниками в детском саду. Впоследствии приобретенные в ходе игры навыки позволяют детям избежать многих трудностей в разные режимные моменты.

Не секрет, что именно в семье оказывается решающее влияние на развитие эмоционально-личностной сферы детей. И если ребенок наблюдает уверенное, спокойное и весьма заинтересованное отношение родителей ко всему тому, что происходит с ребенком в детском саду, если он слышит их положительные высказывания и впечатления о работе детского сада, а также видит эмоционально положительное взаимодействие своих родителей с педагогами, он начинает больше доверять воспитателям и специалистам ДОУ, а это, безусловно, является благоприятным фактором, влияющим на его успешную адаптацию к условиям детского сада.

ПРОФИЛАКТИКА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ РАБОТНИКОВ ДЕТСКОГО ДОМА «ЦЕНТР СИРОТ». РАБОТА С КОНФЛИКТОМ

Рубан Ю.М.
Российский колледж традиционной культуры
г. Санкт-Петербург

Понятие эмоциональное выгорание появилось в 1974 году. Введено оно американским психиатром Фрейденбергом для характеристики психологического состояния здоровых людей, находящихся в интенсивном и тесном общении с клиентами, пациентами в эмоционально насыщенной атмосфере при оказании профессиональной помощи [1].

Определён круг лиц, подверженных эмоциональному выгоранию. Чаще всего это учителя, юристы, менеджеры, работники торговли, священники, полицейские, тренеры и др.

Одна из ведущих специалистов по изучению этого феномена К. Маслач в 1978 г. вывела симптомы эмоционального выгорания [3]:

– физические (усталость, истощение, астенизация, головные боли, одышка, бессонница, проблемы с желудочно-кишечным трактом, проблемы с весом и т.д.);

– поведенческие и психологические (работать становится тяжелее, а объём выполненной работы всё меньше, работа берётся на дом, поздние приходы на работу и стремление уйти пораньше, скука, неуверенность в себе как в специалисте, разочарование, чувство вины, гнев,

раздражительность, повышенное внимание на детали, чувство всемогущества, неспособность принимать решения, дистанцирование от коллег, злоупотребление алкоголем, наркотиками, отрицательное отношение к клиентам, пациентам).

Итак, профессиональное выгорание – процесс довольно коварный, так как человек не осознаёт эти симптомы, не видит со стороны и не понимает, что нуждается в поддержке и внимании.

М. Буриш (1994 г.) выделяет следующие фазы эмоционального выгорания:

1. Предупреждающая
2. Снижение уровня собственного участия
3. Эмоциональные реакции
4. Деструктивное поведение
5. Психосоматические реакции
6. Разочарование

Выгоранием страдают не только люди, но и организации (профессор К. Чернисс 2003 г.)

Были выведены основные симптомы:

- высокая текучесть кадров;
- поиск «козла отпущения»;
- снижение вовлеченности сотрудников в работу;
- недостаток сотрудничества среди персонала;
- рост чувства неудовлетворенности от работы;
- прогрессирующее падение инициативы.

Эмоциональное выгорание очень «инфекционно». Наибольшая опасность выгорания таится в организациях с высоким уровнем стресса.

Авторы работ и статей по эмоциональному выгоранию говорят о нём неоднозначно. Одни говорят об эмоциональном выгорании, как о профессиональной деформации, негативно отражающейся на профессиональной деятельности [2].

Другие – как о механизме психологической защиты, который позволяет регулировать психику и защищать её от негативных эмоциональных воздействий.

Однако несмотря на мнение учёных, нельзя не отметить, что этот феномен опасен своими негативными последствиями.

Что важно знать, чтобы не пропустить опасный синдром:

1. Знать признаки опасности (ухудшение отношений с близкими, коллегами, повышенный негативизм к себе, к профессии, чувство вины, неудачи, обидчивость, раздражительность, потеря чувства юмора, ухудшение памяти, повышенная утомляемость).

2. Обращаться к специалистам.

3. Рассчитывать свои нагрузки (работа – всего лишь часть жизни).

4. Проще относиться к конфликтам.

5. Знать свои особенности, чтобы проще переключаться с одного вида деятельности на другой.

6. Знать свои неэффективные модели поведения и уметь менять их на более эффективные.

В своей работе кроме проведения индивидуального психологического консультирования с воспитателями и сотрудниками общежития мы начали проведение цикла тренингов и занятий, направленных на профилактику эмоционального выгорания. Например:

1. «Треугольник Карпмана-Берна», направленный на обучение определения своего настоящего эмоционального состояния, умение подбирать психологические приёмы, которыми можно пользоваться самостоятельно, а заодно научиться помогать друзьям и коллегам. Уметь проводить экологию своего личного и рабочего времени.

2. «Профилактика конфликтов». Учимся умению распознавать зарождающиеся конфликты и устранять их или управлять уже начавшимся конфликтом и конструктивно завершать их.

3. «Психологические особенности детей из детских домов и школ-интернатов». Владение информацией в области своей профессиональной деятельности способно также снизить уровень эмоционального напряжения, а значит предупредить выгорание.

Запланирован ряд тренинговых занятий, направленных на повышение уровня самопознания, игровые упражнения, призванные развивать профессиональную рефлексию, способность к эмпатии, критичности и гибкости установок.

Хочется отметить, что, соблюдая некоторые из рекомендаций, сотрудник может предотвратить возникновение эмоционального выгорания:

1. Необходимо определение краткосрочных и долгосрочных целей (обеспечение мотивации).

2. «Тайм-ауты» (отдых от работы).

3. Релаксация, положительная внутренняя речь снижает уровень стресса.

4.Уход от ненужной конкуренции (чрезмерное стремление к выигрышу порождает тревогу, агрессию).

5.Необходимо осуществлять эмоциональное общение (делиться своими чувствами с другими).

6. Поддержание хорошей физической формы (между состоянием тела и разума существует тесная связь).

ЛИТЕРАТУРА

1. Ильин Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2001.

2. Орел В.Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования / В.Е. Орел // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. – № 1.
3. Маслач К., Пайнс Э. Практикум по социальной психологии / К. Маслач, Э. Пайнс. – СПб.: Питер, 2001

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ В УСЛОВИЯХ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ

Рыбакова Л.Н.
Научный руководитель – ***Игумнова Г.В.***
Межрегиональный открытый социальный институт
г. Йошкар-Ола

Проблема коммуникативных способностей имеет объективную сложность исследования, так как связана с такими глобальными психологическими феноменами как способности и общение, а подходы к их исследованию определяют трактовку природы и структуры коммуникативных способностей.

В отечественной психологии (С.Л. Рубенштейн, Б.М. Теплов, В.Д. Небылицын) определены роль и содержание психофизиологических особенностей личности, выступающих в качестве природных предпосылок коммуникативных способностей. Так, например, Э.А. Голубева, М.К. Кабардов к природным предпосылкам коммуникативных способностей относят типологические свойства нервной системы (реактивность в виде сочетания слабости и лабильности нервной системы, чувствительность); доминирование правого или левого полушария (доминирование правополушарных первосигнальных функций), соотношение I и II сигнальных систем проявляющихся в невербальности – вербальности.

Говоря о коммуникативных способностях подростков, следует отметить, что все подростки находятся в равных «психологических» условиях, на них действуют одинаковые закономерности социального и психологического развития, которые приписывают данному возрастному этапу. Открытым остается вопрос о том, в силу каких причин одни подростки успешны в общении, занимают высокие статусы в группах, а другие испытывают трудности и проблемы в установлении контактов, в налаживании связей со сверстниками и взрослыми, попадают в разряд отвергнутых и изолированных. Особенно остро эта проблема стоит в условиях сельских школ, где подростки в силу своих определенных личностных качеств испытывают трудности в общении не только со своими сверстниками, но и со взрослыми людьми. Наличие данной проблемы коммуникации подростков, которая часто выливается в

различные поведенческие нарушения, агрессивные неформальные организации, аддикции и т.д. делает проблему развития коммуникативных способностей актуальной. Это и обусловило выбор темы исследования: «Развитие коммуникативных способностей подростков в условиях сельской школы».

Цель исследования: изучить коммуникативные способности подростков в условиях сельской школы.

Объект исследования – личность подростка.

Предмет исследования – коммуникативные способности подростков.

Гипотеза: мы предполагаем, что разработанная программа по развитию коммуникативных способностей позволит повысить уровень коммуникативных способностей подростков.

Теоретико-методологическую основу данного исследования составляют идеи отечественных и зарубежных ученых:

1. О коммуникативной компетентности, рассматриваемой в качестве характеристики взаимодействия людей, системы коммуникативных знаний, умений, личностного качества и способности к общению (Б.Г. Ананьев, Г.М. Андреева, И.А. Богачек, М.С. Каган, А.А. Леонтьев, В.Н. Панкратов, В.М. Шепель и др.); положение о связи общения с деятельностью (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.)

2. Об общении как ведущем виде деятельности подростков (Л.С. Выготский, А.В. Петровский); о сензитивности подросткового возраста для формирования коммуникативных способностей (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.А. Смирнов и др.).

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что в работе представлены:

– понятийный аппарат и сущность категории «коммуникативные способности»;

– методы формирования коммуникативных способностей;

– особенности использования развивающей программы для подростков по развитию коммуникативных навыков.

Практическая значимость определяется тем, что собран и систематизирован материал об уровне развития коммуникативных способностей подростков, который может быть использован в работе школьных психологов. Обоснована и экспериментально проверена программа развития коммуникативных способностей подростков в условиях сельской школы. Полученные в ходе исследования материалы могут быть использованы в работе педагогов и школьных психологов.

Исследование развития коммуникативных навыков подростков проводилось в период с 26 сентября по 4 декабря 2011 на базе МОУ «Шулкинская средняя общеобразовательная школа» Оршанского района

Республики Марий Эл. В исследовании приняли участие 75 подростков в возрасте от 11 до 15 лет, учащиеся 5-9 классов.

По данному исследованию были проведены констатирующий и формирующий эксперименты. В ходе констатирующего эксперимента исследовались учащиеся сельской школы 5-9 классов в возрасте 11-15 лет.

Для того чтобы изучить коммуникативные способности подростков, было решено выбрать и провести методики на изучение: эмоциональных барьеров в межличностном общении (В.В. Бойко); доброжелательности (по шкале Кемпбелла); принятия других (по шкале Фейя); коммуникативных склонностей подростков (В.В. Синявский, В.А. Федорошин); общего уровня общения подростков (В.Ф. Ряховский); самоконтроля в общении подростков (М. Снайдер).

По результатам всех проведенных методик выяснилось, что у подростков 6 и 7 класса данной школы был выявлен в основном средний и низкий показатель по всем характеристикам: самоконтроль в общении, общий уровень общения, коммуникативные склонности подростков, принятие других, эмоциональные барьеры в общении и степень доброжелательности.

На следующем этапе была разработана программа по развитию коммуникативных способностей подростков «В кругу друзей», целью которой являлось формирование навыков общения со сверстниками и взрослыми в окружающем социуме. Данная программа реализовывалась на базе МОУ «Шулкинская средняя общеобразовательная школа» Оршанского района Республики Марий Эл.

После реализации данной программы учащиеся 6 и 7 класса данной школы вновь были протестированы по тем же методикам, в результате чего результаты учащихся улучшились практически по всем методикам с показателя ниже среднего и низкий до среднего и высокого.

Полученные результаты подверглись математической обработке для установления связи между явлениями, то есть влияют ли тренинговые занятия на коммуникативные способности подростков в малокомплектной сельской школе.

Для выполнения математической обработки использовался расчет рангового коэффициента корреляции Спирмена.

По полученным результатам всех шести методик было выявлено, что в экспериментальной группе - $\beta_{эмп} > \beta_{кр.}$

Таким образом, можно сказать, что связь между явлениями есть, то есть тренинг по развитию коммуникативных способностей положительно влияет на коммуникативные способности подростков.

В итоге после всей проделанной работы по исследованию коммуникативных способностей подростков в условиях сельской школы можно сделать вывод о том, что:

1. Формирование коммуникативных способностей подростков является одним из вариантов развития личности.
2. Констатирующий эксперимент выявил, что большинство подростков сельской школы испытывают трудности в общении со сверстниками и другими людьми. Необходимо совершенствование коммуникативных способностей подростков.
3. Последовательное решение задач исследования, направленных на достижение поставленной цели, анализ теоретической литературы и практические занятия подтверждают наши предположения о том, что тренинговые занятия по развитию коммуникативных навыков располагают объективными и субъективными возможностями активизации различных видов деятельности подростков и формируют их коммуникативные способности.
4. Содержательная сторона разработанной нами программы по развитию коммуникативных навыков подростков реализовалась в исследовании через различные формы и методы.
5. Процесс внедрения программы по развитию коммуникативных способностей подростков сопровождался необходимыми экспериментальными измерениями, анализом и оценкой промежуточных и предварительных, итоговых результатов.
6. Основными инструментами диагностирующего эксперимента были тестовые методики.

Таким образом, проведенное нами исследование подтвердило правильность наших гипотетических предположений. Анализ результатов исследования с привлечением методов математической обработки данных позволил сделать вывод, что формирование коммуникативных навыков подростков возможно при создании определенных организационно-педагогических условий.

ЛИЧНОСТЬ В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО НАУЧНОГО ЗНАНИЯ

Савельева Н.В.
Детский сад № 3 «Сказка»
г. Йошкар-Ола

Для правильного понимания личности человека необходимо рассмотреть более широкий контекст в пространстве, в котором она существует. Этим контекстом является проблема человека.

Б.Г. Ананьев, анализируя особенности развития современной науки, еще в 60-е годы прогнозировал резкое возрастание интереса к проблеме человека. По его мнению, первая из этих особенностей заключается в превращении проблемы человека в общую проблему всей науки в целом. Вторая особенность заключается во все возрастающей дифференциации научного изучения человека, углубленной специализации отдельных дисциплин. Третья же особенность развития науки характеризуется тенденцией к объединению различных наук, аспектов и методов изучения человека.

Несколько позднее к аналогичным выводам приходит и Б.Ф. Ломов, подчеркивавший, что общей тенденцией развития научного знания стало возрастание роли проблемы человека и его развития.

Из зарубежных исследователей, предсказавших наступление эры наук о человеке в первую очередь следует сказать о Тейяре де Шардене. В своем знаменитом труде «Феномен человека», написанном еще в 1938-1940 годах, а опубликованном только после его смерти в 1955 году, он писал, что «если мы идем к человеческой эре науки, то эта эра будет в высшей степени эрой науки о человеке – познающий человек заметит, наконец, что человек как «предмет познания» – это ключ ко всей науке о природе»…, поскольку «в человеке резюмируется все, что мы познаем…» Расшифровывая человека, продолжает он, наука тем самым попытается узнать, «как образовался мир и как он должен продолжать образовываться».

В 1941 году Эрих Фромм провозглашает примат психологического изучения человека, поскольку понять динамику общественного развития можно только на основе понимания динамики психических процессов.

Почему сейчас, на рубеже веков, так стремительно вырос интерес науки к проблеме человека? Вряд ли это можно объяснить только субъективным интересом самих ученых.

Дело в том, что развитие научного знания, т.е. системы наук в целом, осуществляется в рамках так называемой общенаучной парадигмы.

Понятие «парадигма» было использовано Т. Куном для объяснения смены научных революций. С его точки зрения кризис господствующей парадигмы предполагает «отказ научного сообщества от той или иной освященной веками научной теории в пользу другой теории, несовместимой с прежней». Если это действительно так, то тогда «превращение проблемы человека в общую проблему всей науки в целом», о которой писал Б.Г. Ананьев и другие ученые, можно объяснить сменой общенаучных парадигм.

Таким образом, если мы хотим понять человека, его облик и поведение как целостное и цельное образование, мы должны изучать его и как индивида, и как субъекта, и как личность, и, наконец, как индивидуальность. Следовательно, всякое противопоставление, а тем более игнорирование либо преувеличение одного из этих параметров человека недопустимо. Недопустимо, поскольку в противном случае будет деформировано представление о психологии человека как целостного образования. Это замечание чрезвычайно важно для всякого приступающего к научному изучению человека. Каждое отдельно взятое знание (об индивиде, субъекте или личности) будет недостаточно, как бы ни было соблазнительно придать всеобщее значение частным выводам.

Приступая к изучению психологии личности, мы всегда должны помнить, что эта проблема лишь одна из ипостасей, в которой предстает перед нами человек как целостное образование. В то же время естественен и вопрос о том, почему исторически в психологии именно проблема личности, а не индивида или субъекта вышла на передний план, нередко олицетворяя собой психологическое изучение человека? Что это – отражение обыденного, житейского взгляда на человека, распространенного среди людей, либо в понятии личность более чем в каком ином выражаются сущностные специфически человеческие качества? Ответ на этот вопрос может быть получен в процессе выяснения природы человека и понимания личности не только в психологии, но и смежных науках, ее изучающих.

Личность в философии выступает как совокупность всех общественных отношений. Проблема личности в философии – это проблема места, занимаемого личностью в обществе.

Личность в социологии – это устойчивая система социально значимых черт, характеризующих индивида, это продукт общественного развития и включения индивида в систему социальных отношений посредством деятельности и общения. Очевидно, что понятие личности совпадает с понятием индивида и человека.

Нас же интересует, прежде всего, психологическая трактовка личности. В психологии личность изучается разными отраслями психологической науки. Обусловлено это многоплановостью проявлений

личности, противоречивостью, а порой и загадочностью человеческого поведения. Многоплановость поведения требует в свою очередь разноуровневого психологического анализа.

Разработка проблемы личности в общей психологии, как подчеркивает Б.Ф. Ломов, необходима для интеграции данных о сенсорно-перцептивных, мнемических, мыслительных, эмоционально-волевых процессах. На личность как высший уровень интеграции системы психических процессов указывает и Л.М. Веккер. Интеграция этих данных необходима для уточнения представлений о сенсорной организации человека, его интеллекте, эмоциональной сфере его личности. Таким образом, личность в общей психологии – это некоторое ядро, интегрирующее начало, связывающее воедино различные психические процессы индивида и придающее его поведению необходимую последовательность и устойчивость.

Дифференциальная психология делает акцент на изучении индивидуально-психологических особенностей личности и различиях между людьми, а социальная психология выводит структуру личности из структуры ее взаимодействия с другими людьми и социальным целым. Как отмечали Г. Линдслей и Е. Аронсон, задача социальной психологии состоит в том, чтобы «понять и объяснить как актуальное, воображаемое или предполагаемое присутствие других людей влияет на мысли, чувства и поведение индивида». При этом социальная психология изучает статус и социальные роли личности в различных общностях, ее самовосприятие в контексте этих ролей, установки, межличностные отношения и восприятие, связи личностей в совместной деятельности.

Существенный и ценный вклад в общую теорию личности вносят педагогическая, возрастная, этническая психология, психология труда, психология развития и ряд других.

Прав и Р. Ассаджиоли, констатируя важный вклад в психологию личности таких дисциплин и направлений как: психосоматическая медицина (влияние психологических факторов на возникновение и протекание органической патологии), психология религии (изучение религиозного сознания и мистических явлений), парапсихология, исследования сверхсознательного (интуиции, озарения, гениальных способностей, творчества) и ряда других.

Тем не менее, важно определить предмет собственно психологии личности как самостоятельной отрасли психологического знания. Следует заметить, что в двух психологических словарях, вышедших последовательно в 1983 и 1985 гг. нет статьи, посвященной психологии личности, где определялся бы ее предмет. Конечно, это отражение кризиса, переживаемого психологией в целом и психологией личности, в

частности. Некоторые аспекты предмета психологии личности могут быть высвечены при анализе условий ее возникновения.

Как отмечал Э. Штерн, психология личности, как наука, возникла в ответ на кризис традиционной вундтовской психологии, ставший результатом исчерпавшего себя атомистического (элементного) подхода к объяснению личности человека. «Психология элементов оказалась беспомощной при рассмотрении человеческой личности» – писал Э. Штерн.

Б.Г. Ананьев так резюмирует изучение проблемы личности в психологии. «Проблема личности, являясь одной из центральных в теоретической и прикладной психологии, выступает как исследование психических свойств и отношений личности (общая психология личности), индивидуальных особенностей и различий между людьми (дифференциальная психология), межличностных связей, статуса и ролей личности в различных общностях (социальная психология) субъекта общественного поведения и конкретных видов деятельности (все области прикладной психологии).

Ценность такого многоуровневого психологического изучения личности состоит в том, что оно позволяет раскрыть диалектику общего, особенного и единичного в психологическом складе личности. Важнейшая теоретическая задача такого подхода состоит, по мнению Б.Ф. Ломова, в вскрытии объективных оснований интегральных психологических свойств, которые характеризуют человека как индивида, как субъекта, как личность, наконец, как индивидуальность.

В то же время многоуровневый анализ личности требует максимальной точности анализа ее поведения. Поскольку этот анализ, как правило, проводится в контексте той или иной теории личности, последняя должна удовлетворять ряду требований, определяющих ее конструктивность, возможность ее широкого применения. Поэтому следующий вопрос – это вопрос о требованиях к психологической теории вообще, критериях оценки теории личности, в частности.

Проведенный анализ места личности в системе современного научного знания, прежде всего, показал, что проблема личности становится одной из актуальнейших в психологии. Во-вторых, именно в личности заключена специфика человека, отличающая его от животного. В-третьих, проблема личности не является сугубо психологической и исследуется практически всеми общественными и многими естественными науками. Вместе с тем проблема личности это и самостоятельная психологическая проблема, разработкой которой занимаются многие отрасти психологической науки. В-четвертых, сложность и многоаспектность объекта изучения – личности – требует обоснованных критериев для оценки психологической теории. Все это

позволило нам вплотную приблизиться к проблеме личности в психологии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамова Г.С. Практическая психология: учеб. для студ. вузов / Г.С. Абрамова. – М.: Академический проект, 2009. – 480 с.
2. Волков Е.Н. Консультирование жертв интенсивного манипулирования психикой: основные принципы, особенности практики / Е.Н. Волков // Журнал практического психолога. – 2008. – № 1. – С. 9-13.
3. Блазер А. Проблемно-ориентированная психотерапия. Интегративный подход / А. Блазер, Э. Хайм, Х. Рингер, М. Томмен. – М.: Независимая фирма «Класс», 2010. – 272 с.
4. Алешина Ю.Е. Специфика психологического консультирования / Ю.Е. Алешина // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 2009. – № 1. – С. 22-33.
5. Хрестоматия по гуманистической психотерапии / сост. М. Папуш. – М.: Ин-т общегуманитарных исследований, 2008. – 302 с.

ЛЕПКА КАК СРЕДСТВО ПОЗНАНИЯ СВОЕГО ВНУТРЕННЕГО Я В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Сайфетдинова Э.И., Кудряшова О.В.
Пензенский государственный педагогический университет им. В.Г. Белинского
г. Пенза

В юношеском возрасте происходит становление процессов самоопределения, и профессионального, и личностного, рефлексии, способов самореализации в социальном пространстве. Важнейший психологический процесс юношеского возраста – становление самосознания и устойчивого образа «Я», открытие своего внутреннего мира. Процесс нахождения идентичности происходит на протяжении юношеского возраста и представлен значительными изменениями самосознания.

В силу того, что самоотношение влияет не только на стабильность связей человека с социальной средой, но и формирует внутреннюю, индивидуальную среду развития личности, проблема становления самоотношения в юношеском возрасте, формирование его позитивной направленности приобретает особую важность. Многоплановость и неоднозначность задач социально-психологического взросления в период студенчества, насыщенность жизни ситуациями выбора и самоопределения вызывают у молодых людей интенсивные эмоциональные реакции по отношению к самому себе, собственным личностным качествам. Именно в этот период система самоотношения претерпевает существенные изменения.

Актуальность данной работы для современной психологической науки объясняется тем, что, несмотря на большое количество научных работ, проведенных в данной области, исследователи в малой степени обращались к изучению связи отношения юношей к себе и к продуктам своей деятельности.

В нашем исследовании приняли участие 30 студентов 1 и 4 курса факультета психологии ПГПУ им. Белинского (девушек – 26, юношей – 4) в возрасте от 16 до 20 лет.

Нами были созданы 3 группы испытуемых: 2 подгруппы студентов-психологов 1 курса и 1 подгруппа 4 курса. Диагностическое исследование было проведено в форме тренинга, где после выполнения техник было предложено заполнить бланки методик, как стандартизированных (тестов, опросников), так и не стандартизированных (анкета).

Используемый диагностический инструментарий:

1. Анкета, направленная на изучение отношения к процессу творчества своего «внутреннего Я» и к самому продукту творчества.

2. Методика исследования самоотношения (МИС), необходимая для диагностики самопринятия и внутренней конфликтности личности.

Лепка – самый осязаемый вид художественного творчества. То, что создано, можно не только видеть, но и трогать, брать в руки и по мере необходимости изменять. Глинотерапия – это проективная методика, она помогает актуализировать на символическом уровне динамику внутреннего мира человека. Творя и корректируя глиняную форму, человек фактически своими руками изменяет внутреннюю и внешнюю ситуацию к лучшему. И это настоящее волшебство.

Основное средство в создании изображения в лепке – передача объемной формы. Цвет (краски гуашевые) в нашем тренинге использовался ограниченно, так как возможность придать цвет была у всех, но не каждый участник ею воспользовался. В нашей работе мы исходили из того, что из глины, как и из соленого теста, может лепить каждый. Глина и тесто – это чудесные медиумы. Их мягкая субстанция (глины и соленого теста) активизирует тактильные ощущения, пробуждая чувство радости. В качестве материала для терапевтической работы глина и тесто имеют сразу несколько преимуществ: человек способен воспринимать глину и с закрытыми глазами, что являлось основным видом работы на нашем тренинге; работа с глиной и тестом не требует каких-то специальных условий; глина и тесто, как материал, содержат массу возможностей для работы.

На момент начала занятия каждому участнику нашего тренинга была предложена анкета, главной целью которой было определение настроя и готовности к работе. Опишем процесс прохождения тренинга на основе

полученных наблюдений, при этом рассмотрим отдельно группу 1 и 4 курса.

Если говорить о настроении, которое наблюдалось у участников – студентов-первокурсников на начало работы, то это заинтересованность, ожидание чего-то нового и некоторая тревожность. При виде арт-материала возникало очень много идей и предположений, наступило некоторое оживление. После того как были проговорены правила (работать только с закрытыми глазами), у многих участников наблюдались такие реакции как удивление, недоумение, что в дальнейшем мы и отметили при анализе анкет: «сначала было страшно», «я никак не могла сориентироваться в пространстве, мне казалось, что кто-то может меня задеть». Но спустя некоторое время ребята приступили к выполнению задания, и не смотря на то, что было все-таки разрешено приоткрыть глаза тем, кому совсем тяжело и непривычно, однако, никто такого желания не проявил. В процессе медитации на лице многих участников была улыбка, что свидетельствовало о приятных и радостных детских воспоминаниях (они это указывали в анкете или в процессе обсуждения).

На этапе, когда основная работа была сделана, и у ребят появилась возможность увидеть свое небольшое произведение искусства, можно было отметить, что они умилялись своей работой, говоря, что это «подарок от той маленькой девочки», что будто эта фигурка «сделана детской рукой». Но важно отметить, что у одной из участниц, когда все уже открыли глаза, в руках так и остался тот кусочек, который она взяла изначально. Желания отвечать на вопросы у нее не было, но позже, когда уже можно было придать цвет той форме, которая получилась, все участники увидели, что тот комочек модифицировался в бабочку. Это, конечно, противоречило правилу, но замечаний или «не разрешения» со стороны участников и тренера не было (можно было отметить, что это помогло ей, так как ее настроение заметно изменилось).

Группа испытуемых 4 курса изначально была настроена доброжелательно, хотя правило о работе с закрытыми глазами также вызвало некоторое удивление. В момент, когда взяли в руку тот кусочек глины, который выбрали, многие задумались и были недовольны тем, что испачкаются руки, другая половина тем временем испытывала радость, так как процесс лепки вызывал у них положительные эмоции.

Как среди студентов 1, так и среди студентов 4 курса было много тех, кого обрадовала возможность придать цвет продукту своей деятельности. Таких 75 %, при этом в их число входят те, кто изначально хотел что-то изменить в своей фигурке и те, у кого не было такого желания; соответственно 25 % данной возможностью не воспользовались: из них 22 % были уверены, что их творение не нуждается ни в каких

дополнениях, а 3 % – желания продолжать работать с продуктом своей деятельности уже не было (фигурку она делала с большим усердием, она состояла из маленьких деталей, но позже совсем потеряла форму и практически рассыпалась).

Заключительным этапом работы стала возможность сделать фотографию своего творения отдельно от всех работ и вместе с другими. Учитывая, что своя работа понравилась многим, лишь 3,5 % испытуемых забрали свои изделия, что может говорить о том, что некоторая часть себя не принимается, либо это как встреча с прошлым, опыт от которой «уже ни для чего не пригодится».

Анкета, которую заполнил каждый участник, позволила нам определить процент тех, кому работа с представленным материалом – глиной у 4 курса и тестом у 1 курса – понравилась и вызывала приятные ощущения: 100% участников отметили, что им понравилось.

Кроме того, результаты анкеты дали нам информацию о тех чувствах, которые возникали в процессе работы и после завершения, что позволило сделать качественный анализ: 10 % участников отмечали, что работать с глиной не было желания; 90 % процесс лепки понравился; такие переживания как тревога, непонимание, нежелание испытывали 9 % участников; 91 % испытывали радость, расслабление, успокоение, «необъяснимое желание пережить некоторые моменты своего детства»; у 90 % испытуемых их творение вызывает улыбку и приятные воспоминания.

Анкета также позволила проследить за тем, насколько изменилось настроение у участников в процессе тренингового занятия: студенты 4 курса: у 50 % участников настроение осталось на прежнем уровне, у 37,5 % настроение изменилось с нейтрального на хорошее, у 12,5 % участников настроение немного ухудшилось; студенты 1 курса: у 45 % настроение не изменилось, у 30 % участников изменилось с нейтрального на более позитивное, у 20 % – с плохого на позитивное, у 5 % ухудшилось.

С целью количественного анализа мы совершили градацию на несколько уровней на основе того, какое отношение вызывает творение у каждого из участников (мы давали определенное количество баллов, исходя из ответов на вопросы), так как считаем, что существует связь между отношением к себе и отношением к своему творению (продукту своей деятельности).

С целью сравнения показателей, получившихся по самопринятию и внутренней конфликтности, и выявления существования связи между ними и отношением к продукту своей деятельности, мы использовали критерий $\chi 2$ Пирсона.

На основе полученных данных мы выделили две группы испытуемых: высокий уровень самопринятия (6-10 стенов) и низкая внутренняя конфликтность (0-4 стенов); низкий уровень самопринятия (0-4 стенов) и высокая внутренняя конфликтность (6-10 стенов), и сопоставили их с таким показателем как «отношение к продукту деятельности».

Из полученных данных можно сделать следующие выводы: значимых различий нет, однако выявлена тенденция связи показателей – при большем принятии себя и меньшей внутренней конфликтности испытуемые в большей степени принимают свое творение ($\chi 2$= 0, 354 при $\rho \geq 0,05$).

Таким образом, в данном исследовании мы смогли реализовать в тренинговом пространстве каждому участнику тренинга встречу с «внутренним ребенком». Мы сделали «первый шаг» в сторону формирования адекватного и позитивного представления о себе у студентов – будущих психологов, а также развитию у них уверенности и веры в собственные силы, в уникальность собственной личности.

КОПИНГ-ПОВЕДЕНИЕ ЖЕНЩИН, БОЛЬНЫХ РАКОМ МОЛОЧНОЙ ЖЕЛЕЗЫ, В ПОСЛЕОПЕРАЦИОННЫЙ ПЕРИОД

Сирота Н.А., Фетисов Б.А.
Московский государственный
медико-стоматологический университет
г. Москва

Онкологическое заболевание имеет широкий спектр воздействия на человека. Многое в жизни меняется с того момента, как человек узнает о своем диагнозе: возникает необходимость обращения к медицинским услугам, которые зачастую сопровождаются неприятными последствиями (шрамы после оперативного вмешательства, побочные эффекты химиотерапии и т.д.), перестраиваются взаимоотношения с родными и друзьями, происходят личностные изменения, которые могут сопровождаться повышенным уровнем тревоги и развитием депрессии [6, 8]. Как указывают Григорьева И.В., Игумнов С.А., достаточно редко человек возвращается к исходному мироощущению после тяжелого заболевания, а для некоторых людей онкологическое заболевание становится поворотным пунктом в личностном развитии [3]. У человека меняется весь привычный ему уклад жизни.

Особенность онкологического заболевания у женщин состоит в том, что рак молочной железы затрагивает орган, связанный с репродуктивной системой и эстетической привлекательностью. Bloch S., Kissane D. указывают, что пятая часть женщин, больных раком молочной железы,

принимавших участие в исследовании, испытывали сексуальную дисфункцию [7]. Поступление женщин в стационар характеризуется нарастанием тревоги и страхов, углублением депрессивного состояния, обострением дисморфоманических расстройств, проявляющихся в страхе перед будущим, навязчивых мыслях (перспектива стать калекой, распад семьи) [2]. В послеоперационный период больные становятся легко ранимы, плаксивы, раздражительны, боятся думать о будущем [2]. Важным являются не только реакции женщин на заболевание и последующие медицинские мероприятия, но и их психологическое состояние, то, как они справляются с возникшей витальной угрозой, какими копинг-стратегиями совладают и на какие личностно-средовые ресурсы опираются. С этой целью нами было проведено исследование, в ходе которого изучались ведущие копинг-стратегии и копинг-ресурсы у больных раком молочной железы.

Для достижения цели были поставлены следующие задачи:

1. Изучить копинг-стратегии у женщин, больных раком молочной железы, в послеоперационный период;
2. Изучить особенности восприятия социальной поддержки у женщин, больных раком молочной железы, в послеоперационный период, сравнить показатели уровня восприятия социальной поддержки между женщинами с заболеванием «рак молочной железы» и условно здоровыми женщинами;
3. Изучить особенности Я-концепции (самоотношения) и локуса контроля у женщин с диагнозом рак молочной железы в послеоперационный период, сравнить показатели самоотношения и уровня субъективного контроля между женщинами, имеющими заболевание рак молочной железы и условно здоровыми женщинами;
4. Провести сравнение показателей тревоги и депрессии в послеоперационный период у женщин, больных раком молочной железы, с условно здоровой группой женщин.

В исследовании приняли участие 65 женщин:

- основную группу составили 33 пациентки, средний возраст которых 52,67±12,18 лет, госпитализированные в отделение общей онкологии МНИОИ им. П.А. Герцена (22) и онкологическое отделение ЦКБ № 2 им. Семашко Н.А. ОАО «РЖД» (11) с диагнозом РМЖ I, IIA, IIB, IIIA, IIIB стадией после оперативного лечения.
- контрольную группу составили 32 условно здоровые женщины, средний возраст которых 47,05±15,00 лет. Группы сравнимы по возрасту, социальному положению и уровню образования.

Для проведения исследования был сформирован комплекс психологических методик:

1) методика для психологической диагностики способов совладания со стрессовыми проблемами «Ways of coping» Лазаруса Р., Фолькмана С., в адаптации Вассермана Л.И.;

2) индикатор стратегий преодоления эмоционального стресса Амирхан Д. (в адаптации Ялтонского В.М., Сирота Н.А.);

3) опросник социальной поддержки. Zimet G. (в адаптации Ялтонского В.М., Сирота Н.А.);

4) опросник самоотношения. Столина В.В., Пантилеева С.Р.;

5) опросник «Уровень субъективного контроля» Бажина Е.Ф., Голынкина Е.А., Эткинд Л.М.;

6) госпитальная шкала тревоги и депрессии Zigmond A.S. и Snaith R.P.

Статистическая обработка результатов, полученных по данным методикам, проводилась при помощи статистической программы: STATISTICA 8.0; оценку достоверности различий – по критерию U Манна – Уитни ($p<0.05$).

По результатам методики «Ways of coping» определено, что женщины, больные раком молочной железы, предпочитают в своем поведении в послеоперационный период стратегии совладания: «дистанцирование» (51,63 ± 10,28), «принятие ответственности» (48,66 ± 9,98), реже прибегают к использованию стратегий: «самоконтроль» (48,87 ± 12,34), «бегство – избегание» (46,47 ± 12,12). Данные по методике «Индикатор стратегий преодоления эмоционального стресса», направленной на определение базовых копинг-стратегий, указывают на превалирование следующих копинг-стратегий в поведении: «разрешение проблемы» (28,84 ± 3,78), «поиск социальной поддержки» (24,72 ± 6,70). Аналогичные показатели по базисным копинг-стратегиям отражены в работе Чазовой А.А. [5].

Степень восприятия социальной поддержки значимо выше в группе женщин, больных раковым заболеванием ($p<0.001$). Прежде всего, они воспринимают поддержку со стороны «семьи» (3,50 ± 0,92), на втором месте располагается поддержка «значимого другого» (3,16 ± 1,32), далее поддержка со стороны «друзей», значение которой примерно равно в обеих группах, замыкают восприятие социальной поддержки «специальные службы» (врачи, медицинский персонал) (2,88 ± 1,39), показатели которой намного превышают показатели в группе условно здоровых женщин (0,61 ± 1,22).

Результаты исследования самоотношения, как элемента Я-концепции, у женщин, больных раком молочной железы, с помощью опросника «Самоотношение» следующие: они акцентируют свое внимание на неудачах и промахах, внутренне напряжены и не удовлетворены своими

возможностями, часто присутствует ощущение слабости. Достоверные различия между группами получены по шкалам «аутосимпатия» ($p<0.05$), «самопринятие» ($p<0.01$), которые отражают усиленное внимание к своим недостаткам, сниженную самооценку, пониженное чувство симпатии к самому себе со стороны женщин, больных раком молочной железы.

По данным методики «Уровень субъективного контроля», женщины, больные раком молочной железы, имеют экстернальный локус контроля. Ксенофонтова Е.Г. описывает таких людей следующим образом: «Экстерналы не верят в то, что человек в состоянии реально влиять на происходящее в его жизни; они убеждены, что силы, управляющие человеческой судьбой, находятся где-то вовне – это может быть и случай, и «фатум», и какие-либо «влиятельные люди», но в любом виде, по мнению экстернала, от его активности мало что зависит, поэтому он чувствует себя страдающим, но не влияющим на собственную судьбу человеком» [4]. Значимые различия между группами испытуемых были выявлены по шкале «интернальность в области неудач» ($p<0,05$) – это значит, что женщины, больные раком молочной железы ($3,56 \pm 1,79$), в большей степени (по сравнению с условно здоровой группой женщин ($5,06 \pm 2,60$)) склонны передавать ответственность за свои неуспехи на внешние силы: люди, судьба, случай, невезение.

Показатели уровня тревоги и депрессии по методике «Госпитальная шкала тревоги и депрессии» были схожи в обеих группах. Снижение уровня тревоги и депрессии у женщин, больных раком молочной железы, может быть следствием оперативного вмешательства, которое, по мнению Ассева А.В., является рубежом, за которым начинается вполне благоприятная жизненная ситуация [1].

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1. В своем поведении женщины, больные раком молочной железы, предпочитают следующие копинг-стратегии: «дистанцирование», «принятие ответственности», «разрешение проблемы», «поиск социальной поддержки»; в меньшей степени обращаются к стратегиям: «бегство – избегание», «самоконтроль».
2. Женщины с диагнозом рак молочной железы активно прибегают к копинг-ресурсу «восприятие социальной поддержки». Степень восприятия социальной поддержки достоверно выше в группе женщин, больных раковым заболеванием, в сравнении с условно здоровыми женщинами.
3. Самоотношение женщин, больных раком молочной железы, характеризуется тем, что они акцентируют свое внимание на неудачах и промахах, внутренне напряжены и не удовлетворены своими

возможностями. Значимые различия в группах отмечены по шкалам: «аутосимпатия», «самопринятие».

4. Выявлена преимущественно экстернальная локализация локуса контроля в группе женщин, больных раком молочной железы. Достоверные различия в группах получены по шкале «интернальность в области неудач».

ЛИТЕРАТУРА

1. Асеев А.В. Психологические проблемы, связанные с раком молочной железы / А.В. Асеев // Клиническая медицина. – Т. 71. – 1993. – № 3. – С. 30-34.

2. Герасименко В.Н., Папырин В.Д., Артющенко Ю.В., Купченко Л.Г. Психические нарушения у женщин, больных раком молочной железы, и методы психотерапевтической коррекции // Хирургия им. Пирогова Н.И. – 1980. – № 4.– С. 23-25.

3. Григорьева И.В., Игумнов С.А. Особенности психологического состояния и медико-психологическая помощь пациентам, оперированным по поводу рака щитовидной железы: основные стратегии психотерапевтической коррекции / И.В. Григорьева, С.А. Игумнов // Обозрение психиатрии и медицинской психологии им. Бехтерева. – 2010. – № 2. – С. 19-24.

4. Ксенофонтова Е.Г. Исследование локализации контроля личности – новая версия методики «Уровень субъективного контроля» / Е.Г. Ксенофонтова // Психологический журнал. – Т. 20. – 1999. – № 2. – С. 103-114.

5. Чазова А.А. Копинг-поведение врача и больного в процессе преодоления болезни: дис. … д-ра психол. наук / А.А. Чазова. – СПб, 1998.

6. Akizuki N, Akechi T, Nakanishi T et al. Development of a brief screening interview for adjustment disorders and major depression in patients with cancer. Cancer, 2003; 97 (10): 2605–13.

7. Bloch, S., Kissane, D.W. Psychosocial care and breast cancer. The Lancet, 1995; 346:1114-1115.

8. Stark D, Kiely M, Smith A et al. Anxiety Disorders in Cancer Patients: Their Nature, Assosiations, and Relations to Quality of Life. J. Clinical Oncology, 2002; 20: 3137–48.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ АКТИВНОЙ СТАРОСТИ

Стрельникова И.В.

Марийский государственный технический университет

г. Йошкар-Ола

В современном российском обществе существует множество демографических проблем, в том числе и «старение общества». Но старость как период жизни – это неизбежное состояние. Именно в возрасте 60-65 лет значительно изменяется социальная жизнь людей. А в пожилом возрасте только 10 % людей справляются с психологическими трудностями и приспосабливаются к новому положению [1]. Достигая уже 45-50 лет, люди часто становятся жертвами дискриминации в отношении занятости и статуса. Более того, жизнь пожилого человека становится менее ценной, чем жизнь молодого или зрелого человека.

Необходимо понимать и изучать психологические особенности пожилых людей и сопровождающие их жизнь социальные условия.

Общество, в котором мы живем, диктует все новые идеалы: внешности, уровня образования и доходов, стиля жизни и сексуального поведения. Это приводит к формированию все новых комплексов, в том числе связанных с возрастными изменениями. В современном обществе все чаще ценят не столько профессиональный опыт, сколько успешность, которая ассоциируется с молодостью и активностью. В этих условиях возраст ощущается особенно болезненно. И старость воспринимается как неизбежное несчастье или преступление, за которое наказывают исключением из общества. Принято считать, что мужчины переживают старение не менее остро, чем женщины, нередко компенсируя чувство своей «неполноценности» инфантильным (безответственным) поведением. Прямое следствие неосуществимого требования – оставаться молодым – «комплекс Питера Пэна». А изменения, происходящие с женщиной, с ее статусом проходят на фоне противоречивых требований: развивать женственность и быть успешной в работе [2].

Говоря о пожилых людях, необходимо помнить о том, что в этом возрастном периоде выделяют две группы – от 60 до 75 лет и старше 75 лет. Эти группы неодинаковы по своему психологическому и медицинскому состоянию, для пожилых, входящих в первую группу, характерно сохранение достаточно высокого уровня активности мотивационных составляющих; наиболее значимыми проблемами для них являются нарушение социально-психологической адаптации и связанный с этим психологический дискомфорт. Для представителей второй группы на первый план выходят медицинские проблемы, связанные с ухудшением здоровья, слабостью и часто необходимостью постоянного ухода [6].

Одно из первых изменений в жизни, которое заставляет задумываться о собственной старости – уход на пенсию. Причем юридический пенсионный возраст часто не соответствует реальному времени ухода в отпуск по старости. А «сокращение» по причине пенсионного возраста для большинства является сильнейшим стрессом. Но человек не просто становится пенсионером, он чаще болеет. И в нашем сознании часто пожилой человек ассоциируется с инвалидом. Из-за регулярных посещений медицинских учреждений появляется новый круг общения, который ограничен и часто не несет в себе положительного заряда общения, тем более что сужается прежний круг общения. Пожилые люди часто находятся в условиях социального одиночества, даже если живут в большой семье с внуками и детьми [1].

Психологической особенностью пожилого возраста является ригидность мышления. Процессы мышления затормаживаются, что

приводит к трудностям социальной адаптации. И здесь большую роль играет отсутствие мотивации саморазвития, личностного роста, убеждение всех и себя, что жизнь уже прошла.

В старости изменяется характер человека: уменьшается энергичность, появляется осторожность, бережливость, нередко доходящая до скупости. По мнению большинства ученых, в преклонном возрасте обычно заостряются те черты, которые были у человека и раньше, поскольку ослабление контролирующей функции коры головного мозга обнажает то, что прежде индивид старался скрывать. Становится более заметной раздражительность или болтливость [5]. По словам Ларошфуко, мало кто из людей умеет быть старым.

Отношения между поколениями, по данным многих авторов, обусловлены несовпадением ценностей: иные, чем раньше, социально-экономические условия, иной возраст, различные подходы к восприятию или «потреблению» материальных и культурных ценностей, накопленных человечеством, иная направленность в самооценке, самопознании, саморазвитии [6].

Пожилые люди вынуждены приспосабливаться не только к изменениям статусного места в обществе и семье, но и адаптироваться к физическим, физиологическим, психологическим и социальным изменениям в себе.

Так, основными опасностями старости становятся: одиночество, апатия, жалость к себе, безнадежность, социальное исключение – разрушение социальных связей.

Негативная внутренняя позиция, т.е. переживание своей ненужности, снижение социальных и личностных притязаний, часто приводит к «внесоциальности» или даже к «асоциальности», так как пожилой человек старается привлечь к себе внимание окружающих часто весьма неадекватными, в том числе и агрессивными способами [6].

Таким образом, в возрасте около 60 лет каждый человек осмысливает прожитые годы, ищет свою индивидуальность и значимость своей жизни. С точки зрения эмоциональной насыщенности, не имеет значения, происходит ли этот процесс на сознательном уровне, либо осознается не полностью, открываясь человеку скорее в плане самоощущений, а не самосознания, в этом смысле кризис пожилого возраста аналогичен подростковому, так как и в том, и в другом случае на уровне рефлексии бессознательно идет процесс осмысления своей жизни и своей самости, т.е. сравнение духовной жизни, своего вклада в общее дело жизни и вклада других людей. Однако в отличие от подросткового, кризис пожилого возраста протекает более эмоционально и часто заканчивается трагически. Подросток осмысляет жизненную перспективу, цель рефлексии – формирование своей жизни и профессиональной

деятельности в будущем, исправление допущенных ошибок. В пожилом возрасте этот анализ связан с ретроспективной оценкой себя и своей жизни. Поиск смысла жизни, особенно вывод о том, что она прожита не так или зря, должен осознаваться человеком как данность, с которой ему часто бывает трудно примириться. Именно это делает этот кризис таким значимым для последующих лет жизни, придает ему такой эмоциональный накал [6].

При общих возрастных особенностях пожилых людей исследователям представляется возможным выделить несколько видов старости:

Старость физическая – старение тела, ослабление организма, наличие разных болезней и особенно присущих пожилым.

Старость социальная – уход на пенсию, сужение круга общения, потеря друзей-ровесников, супруга(и).

Старость психологическая – нежелание развиваться, получать новые знания, отсутствие интереса к окружающему миру, к жизни других людей, невозможность адаптироваться к изменениям собственной жизни [1].

К сожалению, физическую старость предотвратить невозможно. Но возможно оставаться молодым социально и психологически.

Можно выделить еще несколько типов старения: пассивный, агрессивный, защитный, конструктивный. Последний тип включает в себя наличие хорошей эмоциональной сферы (отсутствие страхов, тревоги), толерантность, самостоятельность в решении проблем, адекватную самооценку, наличие плана жизни. Конструктивный тип старения предполагает активную старость. Активная старость – старость в условиях включенности в социальные связи. Пожилой человек передает свой опыт, знания, чувствует себя нужным. Такое поведение избавляет от чувства одиночества и дает независимость.

На социальную активность пожилого человека влияют следующие факторы:

1. Принадлежность к социальному классу. Ученые предполагают, что социальный класс – намного более сильный предсказатель образа жизни, чем возраст.

2. Пол, а точнее гендер. Гендерная неустойчивость более поздней жизни подразумевает, что женщины по общей статистике живут дольше мужчин.

3. Этническая принадлежность.

Эти факторы определены в литературе как «тройная опасность».

Выделяют следующие типы активных пожилых:

1. Социальный тип – выполняет общественно-политические функции.

2. Творческий тип – генераторы идей, ученый, преподаватель.

3. Политический тип – участвует в политической жизни.

По Монтеню, старость – время досуга, развлечений, исчезновения груза забот и обязанностей. В старости «мы переживаем наше человеческое предназначение как нечто целостное, а не только какую-то одну, урезанную его часть»; в этом возрасте можно «законно наслаждаться тем, что живешь» [4]. Но в условиях сегодняшней России, при скачкообразном изменении направленности социального вектора государство смотрит на пожилых людей как на экономическую и социальную обузу. Старшее поколение характеризуется высоким уровнем неудовлетворенности качеством жизни. Образ старости в представлении россиян окрашен в самые мрачные тона [3].

Основной вопрос, на который необходимо найти ответ, как превратить период старости в период активной жизни. В социальной работе традиционно выделяют два типа стратегий работы с пожилыми людьми: опекающая и стимулирующая стратегия. В каждой есть свои возможности.

1. Опекающая стратегия (патернализм) включает в себя ответственность за пожилого, которая лежит на государстве. Активность пожилых людей при этом минимальная, они беспомощны, зависимы. Если пожилой человек проявляет активность, то он считается «трудным».

2. Стимулирующая стратегия подразумевает реализацию двух направлений: подготовку к старости пожилого (осознание изменений в профессии, развитие гибкости мышления, формирование положительного отношения к новому) и организацию ситуаций для включения пожилого в активную социальную жизнь. В рамках этой стратегии пожилой человек выполняет функции воспитателя, тренера, взрослого друга, агента-консультанта, организатора взаимной помощи, посредника, советника.

Для лучшего результата обе стратегии должны дополнять друг друга. Психологическое сопровождение включает в себя групповую работу и индивидуальное консультирование. Работа с утратой, внушение надежды, уменьшение социальной изоляции, психологическая поддержка, избавление от страхов – это основные цели групповой работы с пожилыми людьми.

Необходимо учитывать, что пожилой человек живет в прошлом и перестает развиваться как личность.

Таким образом, пенсионный возраст парадоксальным образом становится возрастом возможностей: можно путешествовать, вернуться на студенческую скамью, прожить еще одну жизнь. Но и она имеет предел. Тогда наступает «вторая» старость, с ее приходом все замедляется, сужается горизонт. Лишившись автономии и возможности развиваться, человек рискует потерять себя.

Старость – это не болезнь. Старого человека нужно сопровождать – это сложная, важная задача общества. Сегодня возраст – это не социальная роль, а часто экзистенциальный кризис. И каждый такой кризис человеку нужно помочь по-новому осмыслить и пережить.

ЛИТЕРАТУРА

1. Брюлина Е. Старость – продолжение пути / Е. Брюлина: [Электронный ресурс] // Страна психология. Раздел: Практический психолог.

2. Василевская Н. «Модные» комплексы / Н. Василевская // PSYCHOLOGIES. – 2009. – № 36.

3. Волынская Л.Б. О смысле заката человеческой жизни / Л.Б. Волынская // Психология зрелости и старения. – 2011. – № 3. – С. 61-75.

4. Монтень М. Опыты / М. Монтень. – М.: Эксмо, 2007.

5. Принять свои годы // PSYCHOLOGIES. – 2007. – № 13.

6. Тесленко Е.В. Проблема социализации и социально-психологической адаптации пожилых людей / Е.В. Тесленко // Психология зрелости и старения. – 2011. – № 3. – С. 50-60.

ПСИХОЛОГИЯ ПОВЕДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В ЧРЕЗВЫЧАЙНЫХ СИТУАЦИЯХ. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ СПЕЦИАЛИСТА СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ЧРЕЗВЫЧАЙНЫХ СИТУАЦИЯХ

Сысоева А.А.
Казанский национальный исследовательский технологический университет
г. Казань

С возрастанием потребности современного российского общества в квалифицированных специалистах по социальной работе особое значение приобретает подготовка специалистов к деятельности в чрезвычайных ситуациях. Разработка образовательной программы по данному направлению должна ориентироваться, в первую очередь, на особенности поведения личности в экстремальных ситуациях.

Чрезвычайная ситуация – это обстановка на определенной территории, сложившаяся в результате аварии, опасного природного явления, катастрофы, стихийного или иного бедствия, которые могут повлечь или повлекли за собой человеческие жертвы, ущерб здоровью людей или окружающей природной среде, значительные материальные потери и нарушение условий жизнедеятельности людей[1].

---

[1] ФЗ РФ «О защите населения и территорий от чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера» от 21.12.1994 г. № 68-ФЗ. – Режим доступа:

Изучение специфики поведения человека в чрезвычайной ситуации включает в себя изучение психологии страха как основополагающего элемента, оказывающего влияние на поведение пострадавших.

Страх – эмоция, возникающая в ситуациях угрозы биологическому или социальному существованию индивида и направленная на источник действительной или воображаемой опасности. В отличие от боли и других видов страдания, вызываемых реальным действием опасных для существования факторов, страх возникает при их предвосхищении.

Страх выполняет позитивную функцию, делая человека более осторожным и осмотрительным.

Однако по результатам исследования К.Э. Изарда (1971), проводившего опрос представителей разных стран, страх является именно той эмоцией, которую люди больше всего не хотят переживать. Само по себе переживание страха пугает человека. Видов страха человека бесконечное множество. Один страх парализует, другой активизирует. Страх индивидуален и отражает личностные особенности каждого человека, он может быть вызван как физической, так и психологической угрозой[1].

Изучением психологии состояний личности занимался ряд ученых: проблему оптимальных состояний человека рассматривал Е.П. Ильин; разработкой психологии неравновесных ситуаций занимался А.О. Прохоров. Эмоциональные состояния, возникающие в чрезвычайных ситуациях, исследовал А.О. Прохоров, А. Кемпински и др[2].

Образ психического состояния связан с сенсорно-перцептивными процессами (впечатлением, ощущением, восприятием), со структурами субъективного опыта вкупе с представлениями (вторичными образами) и памятью, а также с переживаниями и рефлексией. Именно в переживании на основе ощущений и рефлексии субъекту дается реальность его психического состояния. Переживание определяет и закрепляет психический образ состояния, интенсивность его проявления, тогда как рефлексия устанавливает границы образа, его близость и соответствие актуально переживаемому состоянию.

Взаимодействие ситуации (события), субъективного опыта, когнитивных процессов при опосредованном влиянии переживания,

---

http://www.consultant.ru/online/base/?req=doc;base=LAW;n=108742

[1] Психология страха // Режим доступа: http://voov.narod.ru/psihologi/strah.htm

[2] Прохоров А.О. Образ психического состояния: феноменологические особенности и личностные корреляты // Научный электронный журнал. – 2011. – № 3(17). – Режим доступа: http://www.psystudy.ru/index.php/num/2011n3-17/494-prokhorov17.html

осознания и рефлексии приводит к формированию корреляционных образований («констелляций» – по Б.Г. Ананьеву) из отдельных «ведущих» составляющих психологических структур. Корреляции изменяют переживание, поведение, психические функции, вегетативные реакции, физиологические и пр. процессы субъекта. Эти изменения объективируются в сознании в виде образа психического состояния[1].

Прохоров А.О. уделяет особое внимание субъективному восприятию экстремальных ситуаций, в то же время связанных с объективными характеристиками ситуации.

Украинские ученые М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, В.А. Пономаренко также указывают на важность субъективного восприятия чрезвычайной ситуации: «Напряженная ситуация – это такое усложнение условий деятельности, которое приобрело для личности особую значимость. Другими словами, сложные объективные условия деятельности становятся напряженной ситуацией тогда, когда они воспринимаются, понимаются, оцениваются людьми как трудные, опасные и т.д. Любая ситуация предполагает включенность в нее субъекта»[2].

В.Г. Андросюк в книге «Педагогика и психология» приходит к такому выводу: «чрезвычайная ситуация – это такое состояние системы жизнедеятельности, которое опасно для жизни и здоровья, неблагоприятно для функционирования психики человека и может вызвать напряженность».

Таким образом, чрезвычайная ситуация – это ситуация, в которой индивид сталкивается со всеми своими страхами через субъективизм восприятия. Личность оказывается неспособной противостоять объективным реалиям и может действовать абсолютно неосознанно, что требует от специалиста, оказывающего помощь пострадавшему, особых психологических навыков, способности привести человека к осознанным действиям и возможности распознать среди пострадавших потенциальных помощников.

Существует ряд особенностей, позволяющих личности противостоять экстремальному воздействию:

Физиологическая устойчивость (тип нервной системы, конституционные особенности);

---

[1] Прохоров А.О. Образ психического состояния: феноменологические особенности и личностные корреляты // Научный электронный журнал. – 2011. – № 3(17). – Режим доступа: http://www.psystudy.ru/index.php/num/2011n3-17/494-prokhorov17.html

[2] Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А., Пономаренко В.А. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях: психологический аспект. – Мн: Университет, 1985. – 206 с.

Психическая устойчивость (специальные навыки поведения в чрезвычайных ситуациях, наличие мотивации);

Психологическая устойчивость (потенциальная активность индивида, психологические характеристики личности).

Чрезвычайные ситуации требуют высокой морально-психологической стойкости, выдержки и решительности, готовности оказать помощь пострадавшим.

Особенности ужасной картины разрушений и их последствий негативно воздействуют на психику пострадавшего, что может нарушить ход нормального мышления и привести к потере контроля над собой. У одних нахождение в чрезвычайной ситуации может привести к необратимым физическим последствиям (от мышечного оцепенения до паралича), у других воздействие негативных факторов может сказаться лишь на чисто психологическом уровне. Как правило, личности, более подготовленные к данного уровня переживаниям, являются потенциальными помощниками специалистов, оказывающих помощь пострадавшим.

Таким образом, на наш взгляд, специалист социальной работы, оказывающий помощь пострадавшим в чрезвычайных ситуациях, должен обладать определенными знаниями, умениями и навыками:

- Психологическая грамотность в отношении лиц, оказавшихся в чрезвычайных ситуациях.
- Знание специфики поведения личности, а также основных методов воздействия на индивида, раскрытие потенциальных возможностей и оказание как психологической, так и материальной, медицинской, бытовой помощи пострадавшему.
- Специалист должен знать графики работы смен и схемы действий в критических ситуациях.
- Специалист должен четко понимать свои обязанности по профилактике ЧС и нести ответственность не только за возникновение несчастных случаев, но и за характер своих действий при руководстве массами при пожарах и других ЧС.
- Индивидуальная подготовленность специалиста к картине разрушений и их последствий, эмоциональная устойчивость.

НА КАКИЕ ЗНАНИЯ О ВИЗУАЛИЗАЦИИ ОРИЕНТИРУЮТСЯ СОВРЕМЕННЫЕ ШКОЛЬНЫЕ ПСИХОЛОГИ РОССИИ И КАЗАХСТАНА?

Тихомирова В.Т.
Гимназия № 4 им. А.С. Пушкина,
г. Алматы

Работа в качестве лектора на курсах повышения квалификации в течение ряда лет дала информацию о том, что знания о визуализации для своей практической работы с детьми школьные психологи получают чаще всего из Интернета, реже из книг и журнальных статей на бумажных носителях, еще реже на семинарах и тренингах. В связи с этим мы провели анализ знаний о визуализации, циркулирующих в Интернет-среде.

Поисковая система «Google» на запрос «визуализация» выдает адреса десяти с половиной миллионов электронных документов. Анализ этих материалов позволяет определить, что в современных российских и казахстанских публикациях речь идет о двух типах визуализации: 1) о представлении информации в виде оптического изображения и 2) о сознательном формировании образов в разуме. Рассмотрим особенности обоих типов визуализации на типичных примерах.

Первый тип визуализации некоторые эксперты обозначают как «визуализацию в общем смысле» и определяют как «метод представления информации в виде оптического изображения (например, в виде рисунков и фотографий, графиков, диаграмм, структурных схем, таблиц, карт и т.д.). Очень эффективно визуализация используется для представления изначально не зрительной информации (например, температуры, плотности населения, распределения уровней электромагнитных полей и т. д.)» [3].

В этом русле рассматривается «метод научной визуализации» (метод компьютерной визуализации данных) – один из современных эффективных методов анализа различных научных данных, который, по признанию ректора Национального Исследовательского Ядерного Университета «МИФИ» (Россия), главного редактора электронного журнала «Научная визуализация» М.Н. Стриханова, находит широкое применение как в теоретических, так и в экспериментальных исследованиях и позволяет сделать видимым невидимое: как абстрактные, так и реальные объекты и явления, непосредственно недоступные человеческому глазу [36].

В этом аспекте «представления в наглядной форме данных эксперимента или результатов теоретического исследования»

визуализация достаточно подробно рассмотрена рядом специалистов (А.Ю. Зиновьев, А.А. Питенко, А.А. Россиев [16, 17, 18]. Имеется большое число публикаций о конкретных методах и средствах визуализации научной информации [19]. В информационном пространстве можно найти большое количество предложений пакетов программ для организаций, предназначенных для визуализации данных – наглядного представления больших массивов числовой и другой информации с помощью компьютерной графики, которые могут легко интегрироваться в информационные системы и системы поддержки принятия решений [4].

Достаточно активно в последние годы развивается в рамках этого подхода дидактическая визуализация, представленная в электронных вариантах авторефератов диссертаций и научных статей (Е.Б. Ермилова, 1999 [11], М.Д. Бисенгалиев, 2000 [2], Л.Н. Солодовиченко, 2001 [35], М.И. Кудрицкая, 2002 [22], О.О. Князева, 2003 [20], Б.М. Саякова, 2004 [32], Е. А. Вострикова, 2004 [10], К.А. Жумагулова, 2006 [14], Б.А. Досжанов, 2007 [13], В.Д. Симаков, 2008 [34], А.О. Глебова, 2009 [12], Ю.А. Сверчкова, 2009 [33], Н.Н Манько, 2009 [23] и др).

Обсуждение в бизнес-среде стратегий, приемов, техник визуализации в презентациях также относится к сфере дидактической визуализации, так как направлено на обмен опытом в искусстве верификации результатов творческой и практической деятельности, в обучении персонала [30].

Школьные психологи являются активными пользователями знаний второго направления, которое, как было отмечено выше, рассматривает визуализацию в качестве «метода сознательного формирования образов в разуме» [1], метода «создания зрительных образов и управления ими» для «работы с так называемым внутренним пространством клиента» [25]. Авторами интернет-публикаций метод обозначается как:

- «созидательная визуализация» – «способ использования воображения, который позволяет создавать то, чего вы желаете» [26] ,
- «творческая визуализация» – «целенаправленный процесс создания ярких образов исполненного желания у вас в голове с целью ускорения его исполнения» [5],
- «визуализация желаний» – «способ достижения нужного эффекта посредством мысленного представления того или иного зрительного образа» [7],
- «активная визуализация» – «способ передачи информации о внешней реальности в наше подсознание путем создания мысленных образов» [6],

- «воспринимающая визуализация» – передача подсознанием информации в сознание в форме мыслеобразов (визуальные послания в виде снов, фантазий, воображения, ментальных вспышек) [6],

Авторы материалов обещают, что с помощью визуализации каждый обратившийся к ним сможет «развить творческие способности, преодолеть недуги, приобрести новых друзей, перевоссоздать свою жизнь в соответствии со своими позитивными фантазиями и желаниями» [37, аннотация].

Данный подход базируется на восточной философии, практике медитации и йоги. Практикующие в этом направлении психологи, тренеры, коучи, гуру и др. часто зазывают в свои системы визуализации желаний и предлагают в личных целях повлиять на материальный мир одним доводом: «главное – это работает, даже если вы не знаете, как и почему» [28]; сообщают, что это «йога Визуализации» – «один из самых фантастических разделов йоги. Поистине, это один из самых могущественных ментальных инструментов в области йоги. Можно сказать, что это «рабочая лошадка» огромного количества практик» [15].

В материалах с откровенным названием «Учебник по колдовству» обучают созданию в сознании ясных, точных и детализированных образов событий, «которые вы хотите воспроизвести как материальную реальность» [29].

В подавляющем большинстве случаев в Интернете визуализация предлагается как нечто чрезвычайно привлекательное и мощное.

Но и об опасности визуализации речь идет во многих публикациях: поисковая система «Google» на запрос «опасность визуализации» находит шесть с половиной миллионов файлов.

Эксперты научной визуализации считают, что расширение использования визуализации в медицине может иметь непредсказуемые генетические последствия, а применение с диагностической целью визуализации в формах ионизирующего излучения (рентгенологического исследования и компьютерной томографии) вносит существенный вклад в общее облучение населения и вырастает тем самым в серьезную экологическую проблему [38, 9].

Эксперты-дидакты предупреждают, что дидактическая визуализация:

– ведет к «протезированию учителя с перспективой подмены или замены» через «очеловечивания» презентаций (голос за кадром фото- или видеоряда и др.);

– всегда гораздо более субъективно-пассивна в сравнении с реальным диалогом «учитель – ученик»;

– лишает образование реальной социализации, протезируя её социализацией виртуальной, ведет нередко к частичному или полному

отказу от общения с другими людьми, замене реальных друзей виртуальными, ослаблению эмоциональных реакций, существенному сужению сферы интересов, озлобленности;

– вводит ребенка в атмосферу виртуальной реальности, которая дает ученику ощущение свободы, независимости и безнаказанности, делает его заложником бесконтрольного распространения информации и крайне редко – знания;

– приучает к легкости получения разнообразной информации, ведет к привычке работать методом «копировать – вставить» и ведет к спаду аналитико-синтетической мыслительной деятельности [27].

«Учителя» медитации, где «визуализация – это один из основных методов настройки сознания», предупреждают, что визуализация может вызвать «случайный энергетический прокол в вышестоящую сферу или соседнюю сферу горизонтального уровня», «может привести к разрушению отделов сознания в исходной сфере за счет свободного перетекания энергии из исходной сферы в другую, где, возможно, сознание не имеет даже оболочки», «и вакуум другой сферы вытягивает энергию из сознания, через вновь образовавшийся энергетический канал», «отделы сознания могут оказаться обесточенными», что «для духовного человека переход в структуру с заранее неизвестными свойствами равносилен его гибели в этой области» [21]. Авторы некоторых публикаций предупреждают о «высокой вероятности сойти с ума» [8].

В системе работы многих представителей школы «позитивной психологии» как в целом, так и через визуализацию, как сказал православный священник Михаил Самохин, проблемы не решаются, а загоняются в глубь души, что затем оборачивается новыми совершенно неожиданными проблемами. И «сомнения в правомерности применения направленной визуализации в варианте диалога вполне оправданны. Слишком велика опасность, что духовный ответ на поиск в таком состоянии будет дан извне. И именно со стороны инфернальных сил зла» [31].

Профессор Калифорнийского университета Шейли Тейлор предостерегает: «Во-первых, визуализация приводит к отделению цели от средств, необходимых для ее достижения. Во-вторых, она преждевременно провоцирует радостное ощущение успеха, когда вы еще ничего реально не достигли. А это отвлекает ваши силы от цели». Иными словами, «воображаемый образ может выступить замещением реального успеха и тем самым снижает прилагаемые вами усилия, а то и вовсе заставляет от них отказаться» [24].

Анализ материалов по визуализации позволяет сделать вывод, что к вопросам визуализации следует всегда подходить вдумчиво, уделяя особое внимание стратегиям выхода и психологической, духовной безопасности. Обращаясь к визуализации как сознательному формированию образов в разуме, нужно помнить, что проблема не только в том, и не столько в том, как научиться визуализировать, а в том, как научиться не визуализировать, как отучиться постоянно заниматься визуализацией, как через визуализацию не оказаться вовлеченным в манипуляционные программы помимо своего желания. Особое внимание должно быть в настоящее время уделено приемам работы школьных психологов, их теоретической и практической подготовленности в области визуализации, умению противостоять тенденциям внедрения в практическую психологию методов язычества, «шаманизма». При подготовке школьных психологов, повышении их квалификации особый акцент должен быть сделан на их компетентности в вопросах духовной и психологической безопасности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев А. Визуализация помогает видеть предстоящий успех сначала в разуме: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.ysnex.ru/visualization.php (дата обращения: 23.12.2011).

2. Бисенгалиев М.Д. Формирование и развитие графической грамотности учащихся при обучении геометрии: дис. ... канд. пед. наук / М.Д. Бисенгалиев. – Атырау, 2000. – 149 с.

3. Визуализация: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://ru.wikipedia.org/wiki/Визуализация (дата обращения 01.11.2010).

4. Визуализация данных: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.tern.ru/visualization (дата обращения 21.12.2011).

5. Визуализация желаний: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://newtomorrow.ru/visualization.php (дата обращения: 21.12.2011).

6. Визуализация и майнд машины: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.mindmachine.ru/megabrain/visualization.htm (дата обращения 22.12.2011).

7. Визуализация как способ достижения целей посредством мысленного представления того или иного зрительного образа: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.metodsilva.ru/visualization (дата обращения 21.12.2011).

8. Визуализация – польза и опасности практик визуализации: [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://ezoblog.ru/razvitie-sposobnostey/vizualizaciya-polza-i-opasnost (дата обращения 21.01.2012).

9. Влияние радиационной опасности на практику использования методов медицинской визуализации: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://barowser.com/vizualizaciya-v-medicine/vliyanie-radiacionnoj-opasnosti-na-praktiku-ispolzovaniya-metodov-medicinskoj-vizualizacii (дата обращения 21.01.2012).

10. Вострикова Е.А. Организация коммуникации школьников в проектной деятельности визуальными средствами информационных технологий: дис. ... канд. пед. наук / Е.А. Вострикова. – Новокузнецк, 2004. – 196 с.

11. Ермилова Е.Б. Визуализация обучения как средство формирования учебных способностей: дис. ... канд. пед. наук / Е.Б. Ермилова. – Казань, 1999. – 194 с.

12. Глебова А.О. Формирование графических умений у детей дошкольного возраста: автореф. ... канд. пед. наук / А.О. Глебова. – М.: МГУ, 2009. – 28 с.

13. Досжанов Б.А. Дидактические основы совершенствования учебного процесса с использованием мультимедийных технологий: дис. ... канд. пед. наук / Б.А. Досжанов. – Кызылорда, 2007. – 134 с.

14. Жумагулова К.А. Повышение качества знаний учащихся средствами знаково-символьной наглядности в учебном процессе основной ступени школы: дис. ... канд. пед. наук / К.А. Жумагулова. – Алматы, 2006. – 134 с.

15. Запорожцев В. Йога Визуализации. Введение в семинар: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://yogacenter.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=71&Itemid=85 (дата обращения 15.01.2012)

16. Зиновьев А.Ю. Визуализация многомерных данных: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://pca.narod.ru/ZINANN.htm (дата обращения 11.04.2011).

17. Зиновьев А.Ю., Питенко А.А. Визуализация произвольных данных методом упругих карт / А.Ю. Зиновьев, А.А. Питенко // Материалы конференции молодых ученых Красноярского научного центра СО РАН, апрель 2000г. – Красноярск: КНЦ СО РАН, 2000. – С.18-20.

18. Зиновьев А.Ю., Питенко А.А., Россиев А.А. Проектирование многомерных данных на двумерную сетку / А.Ю. Зиновьев, А.А. Питенко, А.А. Россиев // 2-я Всероссийская научно-техническая конференция «Нейроинформатика-2000». – Ч. 1. – М.: МИФИ, 2000. – С.80-88.

19. Кичинский К. Визуализация данных с помощью HTML5 Canvas и SVG: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://blogs.msdn.com/b/kichinsky/archive/2011/05/23/html5-canvas-svg.aspx (дата обращения 16.04.2011).

20. Князева О.О. Реализация когнитивно-визуального подхода в обучении старшеклассников началам математического анализа: дис. ... канд. пед. наук / О.О. Князева. – Омск, 2003. – 204 с.

21. Космоэнергетика Петрова В.А.: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.cosmoaum.ru/?page_id=662. (дата обращения: 22.12.2011); [Основы техники безопасности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://ckr.ru/dopoln/tb.htm (дата обращения 21.12.2011).

22. Кудрицкая М.И. Методика работы с видеоматериалами на занятиях по практике речи английского языка: дис. ... канд. пед. наук / М.И. Кудрицкая. – Костанай, 2002. – 172 с.

23. Манько Н.Н. Когнитивная визуализация дидактических объектов в активизации учебной деятельности / Н.Н. Манько // Известия алтайского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – 2009. – № 2. – С. 22-28.

24. Миф о визуализации: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://portal2.awakening1.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=77&Itemid=31 (дата обращения 21.01.2012).

25. Назаренко Е. Визуализация – главный инструмент психологии: [Электронный ресурс] Режим доступа: http://live-and-learn.ru/Vizualizatsiya-glavnyy-instrument-psihologii.html (дата обращения 20.12.2011).

26. Созидающая визуализация. Шакти Гавэйн: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.theosophy.ru/lib/creative.htm (дата обращения 21.12.2011).

27. Опыт применения ИКТ на уроках истории и обществознания: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.uchportal.ru/publ/15-1-0-896 (дата обращения 21.01.2012).

28. От фантазии к реальности – привлечение успеха: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://newtomorrow.ru/visual/visualization1.php (дата обращения 21.12.2011).

29. Парашютизм / Практика / Визуализация: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.parashutist.ru/parajumping/practice/91/ (дата обращения 21.12.2011).

30. Приемы и техники визуализации в презентации: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.hrm.ru/priemy-i-tekhniki-vizualizacii-v-prezentacii-chast-2 (дата обращения 14.09.2011).

31. Психология: между практической пользой и духовным вредом. Вопросы священнику: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.pravmir.ru/printer_2991.html (дата обращения 21.12.2011).

32. Саякова Б.М. Формирование и развитие функционально-графических знаний в 9-11 классах средней школы: дис. ... канд. пед. наук / Б.М. Саякова. – Алматы, 2004. – 142 с.

33. Сверчкова Ю.А. Знаково-символическое моделирование учебной информации как средство формирования функциональной грамотности школьников (на примере образовательной области «Естествознание» 5, 6 классов: автореф. ... канд. пед. наук / Ю.А. Сверчкова. – СПб., 2009. – 23 с.

34. Симаков В.Д. Педагогический потенциал детского видеотворчества в общеобразовательной школе: автореф. ... канд. пед. наук / В.Д. Симаков. - М.: ГУ «Институт художественного образования» Российской Академии образования, 2008. – 24 с.

35. Солодовиченко Л.Н. Дидактические основы композиционного компьютерно-графического моделирования в подготовке студентов: дис. ... канд. пед. наук / Л.Н. Солодовиченко. – Караганда, 2001. – 201 с.

36. Стриханов М.Н. Обращение главного редактора к читателям электронного журнала «Научная визуализация»: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://sv-journal.com (дата обращения 21.12.2011).

37. Уиллс П. Визуализация для начинающих / П. Уиллс. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2003. – 208 с.

38. EUROLAB: Медицинский портал. Опасности визуализации: [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://www.eurolab.ua/encyclopedia/306/1447 (дата обращения 21.12.2011).

СТИЛЬ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ КАК ФАКТОР УСПЕШНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

Трофимова А.Л.
Научный руководитель – ***Заболотских О.П.***
Межрегиональный открытый социальный институт
г. Йошкар-Ола

В подростковом возрасте создаются благоприятные предпосылки для более глубокого понимания других людей, для построения системы межличностных отношений, а также для их осознания.

В подростковый период формируются устойчивые способы поведения, а также личностные особенности, выступающие в качестве ресурсов психологического преодоления трудностей. В формировании поведения и личностных качеств подростков существенную роль играют стиль воспитания родителей и детско-родительские отношения.

В семье закладываются стереотипы поведения, опираясь на которые, человек в будущем будет взаимодействовать с другими, и проблемы, возникающие при этом, кроются, прежде всего, в специфике детско-родительских отношений.

Детско-родительские отношения влияют на отношение подростка к окружающему миру, к людям и к общению с ними, а также к той

деятельности, которой он занимается. Это в полной мере относится к такой специфической деятельности, как учебная деятельность.

В школьный период, особенно на его начальном этапе, учебная деятельность является одной из основных в жизни ребёнка. В процессе этой деятельности формируется и развивается его личность, появляются и получают развитие психические новообразования. Учебная деятельность являет собой значительную часть жизни школьника. Однако сам процесс протекания учебной деятельности, его успешность, а как следствие и успеваемость школьника, во многом являются зависимыми от стиля взаимоотношений в семье.

Целью исследования является изучение стиля детско-родительских отношений как фактора успеваемости подростков, в частности, исследование зависимости успеваемости подростков, учащихся общеобразовательной школы от стиля взаимоотношений их с родителями.

Объект исследования – успешность обучения подростков.

Предмет исследования – взаимосвязь обучения и стилей детско-родительских отношений.

Гипотеза исследования: успешность обучения подростков связана с гармоничностью стиля детско-родительских отношений.

В соответствии с поставленной целью и выдвинутой гипотезой были определены следующие задачи исследования:

1. Изучить и систематизировать опыт психолого-педагогических исследований по проблеме детско-родительских отношений и успешности обучения подростков.

2. На основе комплекса методик изучить стили детско-родительских отношений подростков и выявить их влияние на успеваемость.

3. Разработать Программу мероприятий по коррекции детско-родительских отношений.

Методологической основой исследования выступили: личностно-деятельностный подход (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев), где личность ученика рассматривается как субъект деятельности, которая сама, формируясь в учебной деятельности и в общении, определяет характер этой деятельности; системно-структурный подход (Б.Г. Ананьев, Б.Ф. Ломов, Е.И. Степанова); концепции индивидуальности (Б.Г. Ананьев).

Теоретическая основа исследования. Существует немало разносторонних и взаимодополняющих исследований влияния родителей на формирование личности ребенка и успешность его функционирования в социальной среде (Кондрашенко В.Т., Лебединская К.С., Райская М.М., Грибанова Г.В., Селецкий А.И., Тарарухин С.А., Божович Е.Д.,

Ронзин Д.В., Фельдштейн Д.И., Беличева С.А., Князева М.П., Трифонов О.А., Антонян Ю.М., Лунеев В.В., Братусь Б.С. и др.).

В ходе исследования использованы разнообразные методы исследования: обзорно-аналитический; анализ документов; тестирование; количественно-качественный и статистический анализ результатов исследования.

Для реализации цели экспериментального исследования (исследование детско-родительских отношений в семьях) нами были использованы следующие методики психодиагностики: тест-опросник родительского отношения ОРО (А.Я. Варга, В.В. Столин); тест «Кинетический рисунок семьи» – КРС (Р. Бэрнса, С. Кауфмана).

Новизна исследования: в работе представлен комплекс методик, с помощью которого выявлена взаимосвязь успеваемости и особенностей стиля детско-родительских отношений учащихся в подростковом возрасте, а также разработана программа коррекции детско-родительских отношений с целью повышения успеваемости школьников.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что результаты исследования, обнаружившие специфические показатели, влияющие на успеваемость в целом, вносят новые элементы в личностно-деятельностный подход к оценке достижений учащихся.

Практическая значимость состоит в том, что результаты исследования могут быть использованы практическими психологами и педагогами в области образования при работе со школьниками с целью повышения их успеваемости.

В исследовании принимали участие учащиеся 8 классов МОУ «Красногорская средняя общеобразовательная школа № 2» Республики Марий Эл в количестве 40 человек и их родители.

Актуальность проблематики детско-родительских отношений остается неизменно острой на протяжении всего развития психологической науки и практики. Данная проблематика является предметом исследования многих гуманитарных наук: психологии, медицины, педагогики, социологии и других.

На первоначальном этапе исследования в двух группах подростков, воспитывающихся в семьях с различным уровнем детско-родительских отношений, в количестве 40 человек были выявлены семьи с нарушенными детско-родительскими отношениями: авторитаризм, отвержение ребенка и т.д. Это подростки 8 «б» класса. В 8 «а» классе детско-родительские отношения характеризовались благополучием.

По результатам исследования детско-родительских отношений, в семьях подростков, учащихся 8 «б» класса, особенно выражены шкалы «принятие – отвержение» ребенка, «кооперация», авторитарная гиперсоциализация и «маленький неудачник». У родителей подростков,

учащихся 8 «а» класса, больше выражены шкалы «образец социального желательного поведения» и «симбиоз».

Отцы подростков, учащихся 8 «б» класса, показывают высокий уровень отвержения подростка и считают его «маленьким неудачником». Матери и отцы подростков, учащихся 8 «а» класса, показывают высокие результаты по шкале «образец социального желательного поведения». Причем следует отметить, что матери по всем шкалам показывают более высокие результаты, чем отцы, т.е. отвержение подростков, учащихся 8 «б» класса, ниже у матерей, чем у отцов. Следовательно, неблагоприятные детско-родительские отношения в семье негативно влияют на развитие эмоционально-личностной сферы подростков.

В тех семьях, где подростки оценили своих родителей с высокой выраженностью по факторам «враждебность» и «конфликтность», у подростков выявлена низкая успеваемость; в семьях, где подростки оценили своих родителей высоко по фактору «симбиоз», «благополучные отношения в семье», наоборот наблюдается высокий уровень успеваемости у подростков.

Корреляционный анализ подтверждает, что детско-родительские отношения оказывают влияние на успешность учебной деятельности, но не являются определяющими в подростковом возрасте, т.к. например, школьники 8 «б» класса при среднем уровне благоприятствования ДРО могут показывать низкую успеваемость, а при низком уровне ДРО – среднюю успеваемость. В отличие от подростков 8 «б» класса, учащиеся 8 «а» класса в основном имеют высокую успеваемость при высоком уровне благоприятствования ДРО и среднюю успеваемость при среднем уровне ДРО.

Необходимо было оказать психологическую помощь и провести коррекционные мероприятия по преодолению неблагополучия в детско-родительских отношениях. Психологическая помощь оказывалась подросткам и родителям 8 «б» класса. После завершения работы, которая проводилась в течение 1 месяца, был проведен контрольный эксперимент с целью выявления ее эффективности. Для этого мы использовали блок диагностических методик, выбранных на первом, констатирующем, этапе исследования.

По результатам проведения коррекционной работы была отмечена положительная динамика в ДРО на 20 % в 8 «б» классе.

Кроме того, оценивая результаты успеваемости в конце 2011 года (первое полугодие), следует отметить, что в целом успеваемость в данном классе повысилась, однако еще есть неуспевающие ученики – 7 человек (35 %), остальные показывают среднюю успеваемость (65 %). Повысили свою успеваемость 7 подростков (35 %). Тем не менее, из данного класса к концу 2011 года никто из учащихся не вышел в

ударники, хотя у трех (15 %) подростков средний балл по 10 учебным предметам теперь выше 4, они имеют по 1-2 «3», а один из подростков из неуспевающих перешел на обучение на «3» и «4».

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ УСПЕШНОЙ АДАПТАЦИИ МИГРАНТОВ К НОВОЙ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ

Уруджева И.Ш.
Нижегородский государственный
педагогический университет
г. Нижний Новгород

В условиях интенсификации и расширения международных отношений, все большей взаимосвязи и взаимозависимости стран и народов, регионов и континентов многократно возрастает значение психологических факторов регуляции межкультурного взаимодействия, что не может не отразиться на активизации социально-психологических работ в данной области. В современных условиях межэтнические контакты становятся все более интенсивными и все более разнообразными. Нередко эти контакты осложняются, становятся менее эффективными в силу ряда различий этнокультурного характера [3].

Проблема психологической адаптации мигрантов недостаточно изучена: процесс взаимодействия личности мигранта и новой социальной среды, в результате которого создаются оптимальные условия не только для приспособления к ней (среде), но и для реализации личностью ее потребностей, целей и ценностей, слабо освещен в психологической науке [1].

Отечественные авторы (Солдатова Г.У., Платонов Ю.П. и др.) выделяют следующие пять типов адаптации: *геттоизация* – человек прибывает в другое общество и избегает соприкосновения с чужой культурой; *ассимиляция* – индивид отказывается от собственной культуры и стремится усвоить необходимый для жизни багаж чужой культуры; *промежуточная стратегия* – культурный обмен; ч*астичная ассимиляция* – индивид жертвует своей культурой в пользу инокультурной среды в какой-либо одной из сфер жизни; к*ультурная колонизация* – представители чужого этноса навязывают титульному этносу собственные ценности, нормы [2].

Этническая аккультурация и адаптация рассматриваются как процессы и результаты взаимовлияния национальных культур. Формы обмена культурной информацией между этносами весьма разнообразны. Аккультурация сегодня захватывает все народы, земли и способствует

широкому распространению культуры. Многое из того, что знают психологи об аккультурации и адаптации, показывает, что индивиды могут успешно сближаться с новым для него обществом [3].

Однако очевидно, что условия, которые влияют на адаптацию, должны способствовать адаптации, а не разрушать этот процесс. Помимо уже сложившегося взаимовлияния национальных культур в результате миграционных процессов, обострившихся в XX веке, сегодня в мире грядет квазиаккультурация под влиянием политики персоналий, охваченных идеей глобального переустройства миропорядка.

Сегодня аккультурация приобретает новые масштабы и способы на уровне взаимодействия цивилизаций в современном глобальном мире. Личность и этносы подпадают под прессинг новых, никогда прежде не возникавших условий – теоретических амбиций некоторой категории политологов и практических притязаний политиков на интегративное влияние элитных цивилизаций на весь остальной мир [1].

Очевидной становится необходимость более детального исследования проблемы этнической аккультурации психологических механизмов и социально-психологических условий успешной адаптации мигрантов к новой социокультурной среде. Указанные противоречия и обусловили актуальность нашего исследования психологических условий адаптации мигрантов с Кавказа в новой культурной среде. Для достижения цели данного исследования нами с Т.И. Чирковой был составлен психодиагностический комплекс, направленный на изучение: мотивов, отношений, ожиданий, состояний мигрантов с Кавказа; близости/отчужденности мигрантов с местными жителями; уровня осведомленности мигрантов о службах, направленных на благоустройство мигрантов, а также частоты обращаемости их в эти службы [4, 5].

В исследовании принимали участие 50 человек, длительность проживания которых в Нижнем Новгороде от 1 до 22 лет, возраст – от 18 до 47 лет. У этих респондентов были выявлены различия в особенностях поведения, мотивах, отношении к коренным жителям и личностных характеристиках по возрастному признаку.

С помощью теоретического анализа источников установлено, что в основе межэтнического взаимодействия лежит механизм противопоставления «мы – они», через который этнос осознает свое отличие от другого, на основе которого строятся отношения с представителями других этносов.

В результате нашего исследования были обнаружены следующие причины переезда: получение образования, тяжелое экономическое положение, военные события в месте проживания, переезд вместе с родственниками. Причем большинство молодежи приехало в Нижний

Новгород с целью получения образования, в то время как многие взрослые респонденты покинули родные края из-за тяжелого экономического кризиса.

Результаты исследования свидетельствуют о частичном обособлении представителей Кавказа от местных жителей, об их определенной автономности, отсутствии у некоторых из них стремления к интеграции с доминирующим этносом. Большинству мигрантов с Кавказа характерна частичная ассимиляция: на работе, на учебе и при общении с местными жителями они руководствуются нормами, требованиями другой (доминирующей) культуры, а в семье, на досуге, в религиозной сфере – нормами своей традиционной культуры.

Отношение молодых и взрослых респондентов к местным жителям различается. Для большинства молодежи желательно и возможно принятие местных жителей как личных друзей, а для большинства взрослых респондентов – принятие как соседей, что понимается неоднозначно:

- либо мигранты тесно общаются с соседями, и это доставляет им удовольствие;
- либо мигранты воспринимают соседство как неизбежность и избегают близких контактов с соседями.

При этом молодежь не готова принимать местных жителей как близких родственников посредством брака. Очень часто это связано с тем, что следование традициям (что важно для многих кавказцев) предполагает заключение брака с представителями своей национальности. А вот старшее поколение по-иному смотрит на этот вопрос. Некоторые взрослые респонденты все-таки признаются, что это возможно. Они, наверное, понимают, насколько непредсказуема жизнь, и выбор спутника жизни, в частности, зависит не от принадлежности к той или иной национальности.

В достижении целей, по мнению молодежи, важную роль играют внутренние факторы: терпение, решительность, уверенность и т.д. Практически в одинаковом соотношении находятся выборы мигрантов старшего поколения внешних и внутренних факторов. Ведь многие мигранты приехали сюда из-за тяжелого экономического положения на родине. Поэтому, видимо, они полагают, что благополучие определяется и внешними условиями жизни.

Большая часть мигрантов удовлетворена своей жизнью в новом месте, но все-таки некоторые мигранты недовольны и жалеют о том, что переехали. Мы предполагаем, что причинами такого явления могут быть следующие:

- проявление национализма со стороны местного населения по отношению к мигрантам с Кавказа;

- ожидания мигрантов не оправдались;

- восприятие мигрантами местной культуры как чужой, преувеличение значимости собственной культуры;

- горький опыт жизни при общении с местными жителями или при обращении за помощью в государственные структуры.

При общении с местными жителями большей части молодежи характерны взаимность, совместность, сотрудничество. Но некоторые молодые респонденты сравнивают себя с коренными жителями, свою культуру с их культурой, в результате чего предпочтение отдают своей культуре и демонстрируют чувство превосходства при общении с местным населением. Многие взрослые респонденты чувствуют себя комфортно при общении с местными жителями. Также большинство взрослых респондентов проявляет осторожность, расчетливость, чтобы не попасть в неловкое положение и не вызвать негативных последствий, и уважение к культуре, ценностям местных жителей.

Ожидания мигрантов относительно переезда в новый город носили позитивный характер (саморазвитие, улучшение качества жизни, приобретение новых друзей и т.д.).

Уровень осведомленности о деятельности служб, направленных на благоустройство мигрантов, низкий как у молодежи, так и у взрослых респондентов. Большинство мигрантов не обращались в государственные службы занятости населения, департамент образования города, местные национально-культурные автономии и в кадровые агентства. Но в миграционные службы обращались многие мигранты с Кавказа для оформления соответствующих документов. Удивительным оказалось то, что некоторые респонденты считают ненужным обращаться в те или иные службы. Возможно, это свидетельствует о столкновении этих мигрантов с препятствиями и необоснованными барьерами к получению гражданства, регистрации по месту жительства и месту пребывания, получению работы, доступа к социальным услугам (образованию, здравоохранению и т.д.) [4].

Полученные результаты исследования свидетельствуют о необходимости оказания мигрантам с Кавказа психологической помощи для успешной адаптации. Помощь, которую психолог должен оказывать мигрантам с Кавказа, может выглядеть следующим образом:

1) психологическая помощь (диагностика, профилактика, коррекция, консультация, просвещение) и профориентационная помощь (выбор профессии, содействие в трудоустройстве);

2) реабилитационная помощь (адаптация мигрантов к новым условиям иноэтнической среды) включает в себя комплекс мероприятий, направленных на освобождение людей от стресса и кризиса, вызванных

сменой места жительства, негативным опытом взаимодействия с представителями другого этноса.

Психолог, работающий с мигрантами в государственных службах, должен также принять во внимание ряд основных моментов:

1. Предпочтение общения с соотечественниками и преувеличение достоинств своей культуры, обнаруженные у некоторых мигрантов с Кавказа, могут способствовать возрастанию социальной дистанции между ними и коренными жителями, а значит и уровня этнической интолерантности. Для решения данной проблемы необходимы социально-психологические тренинги межкультурного взаимодействия, направленные на выработку навыков межкультурного общения [5].

ЛИТЕРАТУРА

1. Мухина В.С. Личность и этносы в условиях столкновения цивилизаций / В.С. Мухина // Мир психологии. – 2001. – № 4. – С. 114-127.

2. Солдатова Г.У. Психология межэтнической напряженности / Г.У. Солдатова. – СПб., 1998.

3. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология / Т.Г. Стефаненко. – М.: Аспект Пресс, 2007.

4. Уруджева И.Ш. Проблема адаптации мигрантов с Кавказа к новой социокультурной среде / И.Ш. Уруджева. – Н. Новгород, 2010.

5. Чиркова Т.И. Возможности решения проблем межэтнических отношений в системе образования / Т.И. Чиркова // Материалы регион. науч.-практ. Конф. «Межэтническая толерантность и профессиональная культура педагога как условия социализации личности учащихся». – Н. Новгород: Лукоянов, 2011− С.3-7.

КОПИНГ-СТРАТЕГИИ И ЛОКУС КОНТРОЛЯ РОДИТЕЛЕЙ, НАХОДЯЩИХСЯ НА ГРАНИ ЛИШЕНИЯ РОДИТЕЛЬСКИХ ПРАВ

Учаев Е.Г.
Нижегородский государственный педагогический университет
г. Нижний Новгород

Семья – это основанное на браке или кровном родстве объединение людей, связанных общностью быта, взаимной моральной ответственностью и взаимопомощью [4]. Семья как необходимый компонент социальной структуры выполняет ряд функций: хозяйственно-бытовую, эмоционального общения, сексуально-эротическую и воспитательную с ее долженствованием, контролем и ответственностью.

Если семья выполняет все вышеперечисленные функции, то она функциональна, если одна или несколько функций нарушены или отсутствуют, то семья дисфункциональна. А дети в такой семье лишены полноценного родительского попечительства. Нарушение тех или иных функций семьи влечет за собой деформацию семейных отношений.

Способствовать нарушениям может весьма широкий круг факторов: особенности личности ее членов и взаимоотношений между ними, определенные условия жизни семьи. Например, причиной нарушений воспитательной функции семьи может стать отсутствие у родителей соответствующих знаний и навыков, хозяйственно-бытовые и экономические отношения между членами семьи [10].

Существенные изменения социально-политических, экономических условий жизни нашего общества оказали негативное влияние на преобразование современной семьи. Образовалась тенденция к росту числа неполных семей. Число таких семей, дети из которых воспитываются в социально-реабилитационных центрах (СРЦ), равно 87 %, причем 20 % – это семьи, где воспитание осуществляет только отец. В 70 % таких семей либо отец, либо мать злоупотребляют алкоголем. 50 % родителей нигде не работают. 70 % семей находятся в трудной жизненной ситуации, как правило, связанной с низким материальным обеспечением семьи.

Неполная семья – это структура, которая возникает по различным причинам. Основанием для ее возникновения могут быть смерть одного из супругов, рождение ребенка у незамужней матери, развод родителей либо помещение одного из родителей под стражу [8, 9].

Г.М. Миньковский предлагает классификационную типологию семей по социальному признаку, по уровню образования и педагогической культуры, по организации семейной жизни и по внутрисемейным отношениям. Соответственно этой типологии, семьи, обращающиеся за помощью в СРЦ, относятся к следующим категориям: воспитательно-слабые с утратой контакта с детьми и контроля над ними; воспитательно-слабые с агрессивно-негативной атмосферой; воспитательно-слабые с постоянной конфликтной деморализацией; маргинальные с алкогольной, сексуальной деморализацией; правонарушительные; преступные; психически отягощенные [3].

Таким образом, большинство семей, дети которых находятся на воспитании в СРЦ можно отнести к «группе риска». «Группа риска» – это категория семей, которая в силу определенных обстоятельств своей жизни более других категорий подвержена негативным внешним воздействиям со стороны общества [5].

Семьи группы риска характеризуются слабой способностью членов этих семей к анализу того, что происходит в семье, неспособностью по этой причине выдвигать цели по улучшению жизни семьи и достигать эффективных результатов; слабой способностью обсуждать словесно проблемы семьи; члены этих семей плохо понимают, когда психолог пытается им объяснить на словах, как можно улучшить жизнь семьи, и в чем причины неблагополучия; засильем в семье эмоций, связанных с

достижением власти, доминированием, агрессией в противовес эмоциям, связанным с любовью, заботой, взаимопомощью; высокой степенью риска по отношению к проблеме приема алкоголя и наркотиков [1, с. 123].

Подчас члены этих семей не верят, что они могут что-то изменить в своей судьбе и судьбе своих близких. Поэтому первым и необходимым этапом работы психолога в СРЦ с родителями, еще не лишенными родительских прав, является развитие у них уверенности в своих возможностях и надежды. Необходимо, чтобы родители поверили в себя, в свою способность изменить положение, забрать ребенка и воспитать его [2, с. 12]. Немаловажную роль в этом процессе играет формирование различных вариантов копинг-стратегий и развитие интернального локуса контроля у родителей семей группы риска. Ведь именно от того, какие действия предпринимаются родителями и на кого они возлагают ответственность за свою собственную жизнь, зависит судьба их детей. Поэтому практические психологи СРЦ должны иметь представление о специфических особенностях локуса контроля и о имеющихся копинг-стратегиях родителей семей группы риска. Нами в СРЦН «Солнышко» было проведено исследование копинг-стратегий и локуса контроля родителей с помощью следующих опросников: копинг-поведение в стрессовых ситуациях (С. Норман, Д.Ф. Эндлер, Д.А. Джеймс, М.И. Паркер; адаптированный вариант Т.А. Крюковой), локус контроля (Дж. Роттер).

Исследователи, первые использовавшие понятие копинга в психологии, предложили и первую классификацию копинг-стратегий. Лазарус и Фолкман предложили дихотическую классификацию копинг-стратегий, выделив следующую их направленность: проблемно-фокусированные и эмоционально-фокусированные стратегии.

Многие из классификаций копинг-стратегий, возникавшие вслед за классификацией Лазаруса и Фолкмана, составлялись в той же традиции, предлагая дихотическое разделение копинг-стратегий по принципу «работа с проблемой» / «работа с отношением к проблеме» [7, с. 168].

Но, на наш взгляд, наиболее продуктивно для решения исследовательских задач выделить еще один стиль копинг-поведения, а именно, стиль, ориентированный на избегание.

В нашей работе под копинг-поведением мы понимаем социальное поведение или комплекс осознанных адаптивных действий (когнитивных, аффективных, поведенческих), которые помогают человеку справляться с внутренним напряжением и дискомфортом способами, адекватными личностным особенностям и ситуации.

Мы пришли к выводу, что родитель, использующий проблемно-ориентированный копинг, концентрируется на задаче, а не на

переживаниях. При этом он не прячется от социальных служб, «просеивает» информацию, ограждая себя от негативных эмоций, выполняет соответствующие предписания. Такая активность родителей оказывает положительное влияние на возврат ребенка в кровную семью. Родитель, придерживающийся эмоционально-ориентированного копинга, может винить себя за нерешительность, сосредоточиваться на своих общих недостатках, отыгрываться на близких людях и вовлекать их в свои переживания, что отрицательно сказывается на ситуации в целом. Копинг-стратегия избегания позволяет родителям уменьшить психоэмоциональное напряжение, не меняя саму ситуацию нахождения детей в СРЦ. Родитель просто отгораживается от нее и ведет себя так, будто все обстоит по-прежнему и ничего не нужно предпринимать. Такое бездействие в конечном итоге может повлечь за собой тяжелые последствия для дальнейшей судьбы ребенка.

Копинг-стратегии родителей, находящихся на грани лишения родительских прав, до сих пор остаются малоизученными. Наблюдается дефицит методического инструментария диагностики стратегий преодоления кризисных ситуаций. Кроме того, далеко не всегда учитывается специфика самой кризисной ситуации, сфера ее возникновения. В последних работах Р. Лазарус настаивает на важности процессуальных измерений копингов при помощи интервью. Данные, полученные при помощи нарративных методов, не коррелируют с данными опросников, но позволяют предсказывать дальнейшее поведение человека в решении им проблемной ситуации [6].

Далее мы рассмотрим особенности копинг-стратегий и локус контроля у родителей, находящихся на грани лишения родительских прав. Копинг-поведение необходимо учитывать психологу особенно в работе с родителями, находящимися на грани лишения родительских прав, так как копинг-поведение обнаруживает тесную связь с дальнейшей судьбой ребенка. Локус контроля – это личностная характеристика, отражающая предрасположенность и склонность индивида атрибутировать ответственность за успехи и неудачи либо своей активности, либо внешним обстоятельствам.

При анализе ответов наших респондентов по опросникам мы получили данные, которые говорят о том, что в данной выборке преобладает интернальность и копинг-стратегия, ориентированная на решение стоящей перед ними проблемы. То есть родители уверенны, что на все, что случается в их жизни, они способны оказывать влияние, и они сами в состоянии самостоятельно принимать решения и вернуть ребенка в семью.

Высокий процент по шкале интернальность и копинг-стратегии, ориентированной на решение проблемы, в нашей экспериментальной

выборке может быть объяснен тем, что в группе уже наблюдаются положительные изменения. Некоторые из родителей детей, находящихся в СРЦ, уже смогли устроиться на работу и периодически посещают своего ребенка.

В целом нужно сказать, что не всегда интернальность и копинг, ориентированный на решение проблемы, может указывать на высокую самостоятельную активность человека. Так, выбирая ответы, описывающие данные показатели, респонденты могли руководствоваться убеждениями, что «так нужно и так принято в обществе», либо ожиданиями, что после положительного решения суда они смогут справляться со своими проблемами.

Однако для того, чтобы родитель смог конструктивно выстраивать свое поведение в случае угрозы лишения его родительских прав, психологу необходимо помочь ему составить четкое представление о причинах и последствиях данного процесса, а также о тех способах, которыми он может повлиять на этот процесс. Кроме этого, необходимо проводить работу по налаживанию отношений между родителем и ребенком в процессе специально организованного их взаимодействия на базе СРЦ.

Исходя из результатов проведенного нами исследования, мы можем утверждать лишь то, что родители семей группы риска несмотря на демонстрируемое ими фактическое поведение хотят показать себя людьми с высоким уровнем контроля собственного поведения и ориентацией на решение проблемных ситуаций. Мы считаем необходимым дальнейшее изучение данной категории родителей, используя для этого методологию исследования индивидуального случая.

ЛИТЕРАТУРА

1. Детская беспризорность и безнадзорность: проблемы, пути решения // Аналитический вестник. – 2002. – № 20 (176). – С. 123.
2. Программа действий Президента РФ на 1996-2000 годы «Россия: человек, семья. Общество. Государство». – М.: Юридическая литература, 1998.
3. Миньковский Г.М. Неблагополучная семья и противоправное поведение подростков / Г.М. Миньковский // Социологические исследования. – 1982. – № 2. – С. 105-113.
4. Павленок П.Д. Теория, история и методика социальной работы / П.Д. Павленок. – М.: Дашков и К, 2005. – 476 с.
5. Психологическое сопровождение лиц, переживших насилие в семье: науч.-метод. пособие / под ред. Платонова Ю.П. – СПб.: С.-Петерб. гос. ин-т психологии и соц. работы, 2002. – 56 с.
6. Рассказова Е.И., Гордеева Т.О. Копинг-стратегии в психологии стресса: подходы, методы и перспективы [Электронный ресурс] / Е.И. Рассказова, Т.О. Гордеева // Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2011. – № 3(17).
7. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс. – М.: МИР, 1994. – 400 с.

8. Ростовская Т.К. Молодая семья в современном российском обществе / Т.К. Ростовская. – Иваново: Изд-во Иван. гос. ун-та, 2005. – 64 с.
9. Слуцкий Е.Г. Беспризорность в России: вновь грозная реальность / Е.Г. Слуцкий // Социс. – 1998. – № 3. – С. 117-119.
10. Эйдемиллер Э., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи / Э. Эйдемиллер, В. Юстицкис, – СПб.: Питер, 2008. – 672 с.

ОБНОВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ УЧРЕЖДЕНИЯ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Федорова П.С.
Московский психолого-социальный университет (филиал)
г. Ярославль

Высшее учебное заведение как образовательная система представляет собой многомерный социальный институт, сложную систему. Сфера его деятельности включает в себя обучение, воспитание, научная деятельность. При этом процессная модель системы управления качеством деятельности вуза содержит такие составляющие, как процессы управления, научная деятельность, образовательная деятельность, дополнительные образовательные услуги, производственная деятельность и процессы обеспечения.

По мнению А.И. Субетто, вуз можно описать как систему, состоящую из четырех основных элементов: педагогическая система, научно-исследовательская система, хозяйственная система и социальная система [4].

Учреждение высшего профессионального образования представляет собой сложный социальный институт, в котором специально созданные педагогические и организационно-психологические условия обеспечивают целенаправленный характер личностного и профессионального развития обучающихся.

Обобщая представления о структуре образовательной системы вуза, можно выделить следующие ее восемь компонентов:

1. Концептуальные основы, которые образованы федеральными государственными стандартами, федеральными государственными требованиями, образовательными стандартами и требованиями, устанавливаемыми вузами, моделью выпускника вуза, образовательными целями, образовательными программами профессионального обучения.

2. Образовательная среда, включающая педагогически целесообразные условия, в которых осуществляется образовательная деятельность студентов, совокупность педагогических составляющих, целенаправленное взаимодействие которых способствует развитию

личностей и социальных групп в соответствии с их собственными и общественными потребностями и возможностями.

3. Содержание образования, которое должно обеспечивать высокий уровень общей и профессиональной культуры личности и общества; формирование у обучающегося соответствующей современному уровню развития науки системы представлений о картине мира; духовно-нравственное развитие личности на основе общечеловеческих социокультурных ценностей и ее интеграцию в национальную и мировую культуру; формирование у будущего специалиста активной гражданской позиции; удовлетворение образовательных потребностей и интересов обучающихся с учетом их способностей. Кроме того, содержание образования призвано содействовать установлению взаимопонимания и сотрудничества между людьми независимо от их расовой, национальной, этнической, религиозной и социальной принадлежности, учитывать разнообразие мировоззренческих подходов, способствовать реализации права обучающихся на свободу убеждений. Кроме вышеперечисленного необходимо отметить, что содержание образования выступает в виде комплекса образовательных задач и представляет собой оптимизированное содержание учебного плана, программ учебных дисциплин и программ практик, согласованных между собой и обеспечивающихся набором современных образовательных технологий, гарантирующих развитие предметных умений, универсальных учебных действий и личностных качеств обучающихся.

4. Образовательный процесс, реализующийся как управляемая учебно-познавательная, досуговая и внутриколлективная деятельность обучающихся и включающий в себя педагогически целесообразные профессиональные и межличностные отношения и взаимодействия, возникающие между педагогами и студентами. В целом, образовательный процесс представляет собой педагогически обоснованный процесс обучения, воспитания и развития, под которым понимается целенаправленное взаимодействие отдельных личностей и социальных групп для достижения соответствующих целей.

5. Субъекты образовательного процесса, к которым можно отнести не только администрацию образовательного учреждения, профессорско-преподавательский состав и студента как отдельную личность, но и сформировавшиеся коллективы обучающихся.

6. Готовность субъектов образовательного процесса, выражающаяся в следующих характеристиках, как функциональная готовность студентов к осуществлению активной, творческой и плодотворной деятельности, направленной на самообразование и необходимый уровень педагогической культуры преподавателей и вспомогательного персонала, обеспечивающего образовательный процесс.

7. Инфраструктура, складывающаяся из таких компонентов, как инфраструктура, обеспечивающая условия для функционирования системы высшего образования; инфраструктура, обеспечивающая условия для развития системы высшего образования; учебно-методическое и материально-техническое обеспечение образовательного процесса; система повышения квалификации педагогов и администрации образовательного учреждения.

8. Система обеспечения качества образовательной деятельности и оценка получаемых результатов, включающая текущий контроль хода образовательного процесса, промежуточные и итоговые испытания для обучающихся, защиту промежуточных и итоговых квалификационных работ [1].

Новая парадигма высшего профессионального образования ориентирует педагогическое сообщество на обеспечение вариативности образовательных систем и учебных заведений, гибкости и динамичности образовательного процесса в вузах, его адаптивности к социальным условиям, запросам населения и работодателей.

Организационно-психологические основы оптимизации образовательной системы современного вуза базируются на методологических подходах, психологических концепциях и принципах (системный синергизм, проблемность, субъектность, полилогичность, рефлексивность и др.), ориентированных на использование потенциала образовательной среды и единого образовательного пространства для формирования ключевых профессиональных компетенций, вариативного построения содержания курсов и проектно-исследовательских методах обучения [2, 3].

Трансформация традиционного академического обучения стимулируется инновационностью образовательной системы современного вуза, формирующейся на основе полисубъектного взаимодействия. Такая система развивает и аккумулирует взаимодействие субъективного мира личности, образовательного процесса и единого информационного пространства, целенаправленно создаваемого и спонтанно возникающего.

Использование проектно-исследовательских методов в организации учебной деятельности будет способствовать становлению такой системы, в которой у студентов появляется потребность в обучении за счет погружения, свободы выбора и ответственности за принятое решение; активизируются навыки самоуправления знанием; расширяется спектр и интенсивность взаимодействий внутри области знаний; обеспечивается мобильность в выборе и смене дидактических систем, а сама среда развивается за счет обогащения ее знаниями субъектов образовательного процесса.

На наш взгляд, наиболее перспективным направлением является рассмотрение процессов оптимизации образовательной системы вуза в рамках синергетического подхода. Синергетический подход к формированию и функционированию образовательной системы вуза позволяет рассматривать ее через концепцию «Learning organization»: «обучающейся» или точнее «самообучающейся» и «саморазвивающейся» организации [3].

В условиях динамичности и неопределенности внешней среды вузу, как социальной системе, необходимо адекватно реагировать на меняющиеся образовательные потребности общества и требования работодателей, но при этом, как социально-психологической системе, осуществлять оптимизацию процессов коммуникации субъектов образовательного процесса, в ходе которой и формируются необходимые обществу компетенции будущих профессионалов. Усиление интеллектуализации общества ведет к увеличению количества работников интеллектуального труда, характеризующихся развитым творческим мышлением, психологической гибкостью, высокой информационной компетентностью, инновационной культурой, а также готовностью принимать решения, основанные на знаниях. Выпускник современного вуза должен соответствовать этим требованиям. Инновационность (как признак общества) обуславливает восприимчивость вуза к инновационным идеям в науке, образовательной теории и практике при сохранении лучших традиций российской высшей школы, а также плюрализм образовательных концепций. Образовательный процесс вуза в условиях единого информационного пространства и глобализации видоизменяется в повышении его открытости: формируется обращенность к студенту как носителю информации, отражающей его личностно-преломленный социальный опыт и субъективное видение мира; отдается приоритет личностно-смысловому обучению в логике личностно-ориентированных технологий. Следовательно, задача вуза не только научить будущего специалиста выращивать собственное личностное знание, уметь управлять им, но и выявлять, разрешать возникающие при этом проблемы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гринкруг Л.С. Проблемы обновления образовательной системы вуза / Л.С. Гринкруг // Высшее образование в России. – 2011. – № 7. – С. 20-26.

2. Дятченко Л., Тарабаева В. Системные инновационные процессы – основа динамичного развития классического университета / Л. Дятченко, В. Тарабаева // Высшее образование в России. – 2008. – № 5. – С. 13-17.

3. Курдюмов С.П. Синергетика и новое видение / С.П. Курдюмов // Синергетика. Философия. Культура. – 2001. – № 2. – с. 74.

4. Субетто А.И. Системологические основы образовательных систем. Ч.1. / А.И. Субетто. – М: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1994.

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ АГРЕССИВНОСТИ У ЖЕНЩИН, НАХОДЯЩИХСЯ В МЕСТАХ ЛИШЕНИЯ СВОБОДЫ, В ВОЗРАСТНОМ АСПЕКТЕ

Федотова Е.А.
Научный руководитель – ***Заболотских О.П.***
Межрегиональный открытый социальный институт
г. Йошкар-Ола

В последнее время в психологической науке все чаще стало уделяться внимание психологическим особенностям осужденных. Данная наука изучает психологические основы ресоциализации – восстановления утраченных социальных связей и качеств личности, необходимых для нормальной жизнедеятельности в обществе. Анализ динамики и структуры преступности показывает, что процесс криминализации, охватившей наиболее чувствительные сферы общественного устройства, прогрессирует, вселяя тревогу в сознание граждан за личную и имущественную безопасность, жизнь и здоровье близких. Последние годы не стали исключением. Тревожным симптомом является рост числа преступлений, совершенных женщинами, где в крайних формах проявляются жестокость и агрессивность.

Наиболее распространенными преступлениями женщин за 2009-2010 гг. являются кражи личного, государственного и общественного имущества (около 15 % в общей структуре преступности женщин, из них 12 % – кражи личного имущества), хищения государственного и общественного имущества путем присвоения, растраты или злоупотребления служебным положением (18-20 %), обман покупателей (13-14 %), незаконное изготовление, сбыт и хранение спиртных напитков (около 3 %). Исследование этой проблемы в отечественной психологии находит отражение в работах М.А. Алемаскина, Г.М. Андреевой, С.А. Беличевой, В.В. Знакова, С.В. Еникополова, Л.П. Колчиной, Н.Д. Левитова, Г.М. Миньковской, И.А. Невской, Е.В. Романина, С.Е. Рощина, Т.Г. Румянцевой, и др.

Агрессия изучается не только в психологии, ею занимаются биологи, социологи, юристы. В этой интересной, сложной и глубоко изучаемой области все еще остается множество нерешенных проблем, одной из которых является поиск механизмов снижения уровня агрессивности женщин, совершивших преступления и находящихся в местах лишения

свободы. Это определило актуальность и тему исследования. Изучением вопросов проявления психологических особенностей осужденных преступников, проявлений ими агрессии занимались такие авторы, как А.Д. Глоточкина, В.Ф. Пирожков, М.И. Еникеева, М.Н. Гернет, А.Г. Ковалев, Г.Г. Шиханцов, В.Л. Васильев, А.Р. Ратинов и др.

Агрессия – это любая форма поведения, нацеленная на оскорбление или причинение вреда другому живому существу, не желающему подобного обращения [2]. Основные теоретические подходы к исследованию агрессии могут быть обозначены как этологический, психоаналитический, фрустрационный, бихевиористский (З. Фрейд, У. Мак-Даугал, Х.Д. Мюррей, К. Лоренц, Н. Тинберген, Д. Майерс, Д. Доллард, Б.Э. Торндайк, и др.). Подобное деление весьма условно, во многих эмпирических исследованиях агрессии заметно влияние различных подходов к данной проблеме.

Агрессивность – психологическая характеристика, но, как отмечал Фромм, это «не отдельно взятая характеристика, а часть совокупности, составная часть некоего целостного синдрома…» [5, с. 148]. Агрессивность может носить как конструктивный, так и деструктивный характер [3, с. 6].

Преступность женщин отличается от преступности мужчин своими масштабами, характером преступлений и их последствиями, способами и орудиями совершения, той сферой, в которой они имеют место, ролью, которую выполняют при этом женщины, выбором жертвы преступного посягательства, влиянием на их правонарушения семейно-бытовых и сопутствующих им обстоятельств, отмечает Ю.М. Антонян [1, с. 116]. Особого внимания заслуживает насильственная и корыстно-насильственная преступность женщин. Как и среди всех преступников, наиболее крупную группу среди женщин-преступниц составляют лица в возрасте до тридцати лет (около 48 %). Среди женщин старше 30 и особенно 40 лет высок удельный вес одиноких, что обусловлено распадом их супружеских связей и потерей родителей.

Свойственная женщинам-преступницам, в основном совершившим насильственные преступления против личности, ригидность (застреваемость и стойкость психотравмирующих переживаний, нередко достигающих аффективного уровня), а также высокая импульсивность, неспособность адекватно воспринимать и оценивать возникающие жизненные трудности побуждает их в ситуации фрустрации к необдуманному, дезорганизованному, часто преступному поведению. В отличие от преступников-мужчин женщинам-преступницам, как правило, свойственно чувство вины, беспокойство за свое будущее. Им, по мнению В.В. Романова, характерна также повышенная тревожность, эмоциональная ранимость, невротические нарушения [4, с. 201].

А.А. Чуркин, К.Н. Шаклеин выявили, что женщины в местах лишения свободы традиционно считаются более трудным и нестабильным контингентом по сравнению с мужчинами, но коллективных нарушений режима содержания они допускают меньше, и большинство нарушений правил происходит на индивидуальной основе [6, с. 38]. Чаще всего они демонстрируют самоповреждения, поджоги, нападения на сотрудников исправительных учреждений, повреждение имущества, которые преследуют цель облегчить или снять внутреннее напряжение. Изучение и осмысление психологических особенностей развития и динамики мотивации агрессивного поведения в направлении разработки методов дифференцированного воздействия на поведение осужденных и их ресоциализацию является одной из актуальных задач, стоящих перед психологическими службами уголовно-исполнительной системы.

Экспериментальной базой исследования стало ФКУ ИК-7 УФСИН России по РМЭ. В эксперименте приняли участие осужденные женщины в количестве 40 человек (2 группы по 20 человек: 1 группа – женщины в возрасте 18-30 лет, 2 группа – женщины в возрасте старше 40 лет). Женщины в возрасте 18-30 лет, принимавшие участие в исследовании, отбывают наказание за совершение таких преступлений, как убийство, причинение вреда здоровью, грабеж, разбой, кража, распространение наркотиков, вымогательство. Женщины в возрасте старше 40 лет, принимавшие участие в исследовании, отбывают наказание за совершение таких преступлений, как причинение вреда здоровью, убийство, кража, распространение наркотиков, мошенничество.

Для изучения особенностей проявления агрессивности у женщин, находящихся в местах лишения свободы, в возрастном аспекте были использованы методика исследования состояния агрессии (по тесту Басса-Дарки); методика А. Ассингера «Оценка агрессивности в отношениях»; методика О.В. Соловьевой «Субъективное представление об агрессивности» (модифицированный вариант исследования агрессивных реакций Розенцвейга).

40 % осужденных женщин в возрасте 18-30 лет проявили высокий уровень агрессивности, 30 % – низкий и 30 % – средний. Среди женщин в возрасте старше 40 лет с высокой агрессивностью выявлено 30 %, со средней – 20 % и с низкой – 50 % осужденных. Те осужденные, кто имеют высокие баллы, суровые, несколько жестокие люди, черствые по отношению к окружающим. Они характеризуются как взвинченные, агрессивные и конфликтные люди, у которых присутствует возбуждение и беспокойство. Низкий уровень агрессивности характеризует их как мягких, добрых, доверчивых людей. Они неконфликтны, не проявляют раздражения, стараются уладить трения мирным путем. Остальные

осужденные женщины проявили средний уровень агрессивности, который может проявляться в определенных условиях.

В процессе наблюдений выявлено: осужденных женщин в возрасте 18-30 лет отличают неадекватность самооценки либо в сторону занижения, либо в сторону завышения, они склонны к нигилизму, подвержены асоциальным влияниям. Они эмоциональны, их поведение часто носит конфликтный характер, обычно со вспышками аффективного свойства. Осужденные женщины в возрасте 18-30 лет скрытны, недоверчивы, агрессивны, циничны. Их отличает склонность к агрессивности по отношению к слабым осужденным, авторитаризму и вместе с тем наличие волевых и организаторских качеств. Для осужденных женщин более молодого возраста характерна тенденция к группированию. Особенно дорожат семейным благополучием осужденные в возрасте 26-30 лет. В 26-30 лет происходит стабилизация поведения (криминального или положительного) осужденных женщин.

Осужденные женщины старше 40 лет – это лица, жизнь которых прошла в местах лишения свободы. Связь с родственниками у многих утеряна. В исправительном учреждении приспособились, режим выполняют, послушны. По характеру хитрые, лживые, ворчливые, со стойкими криминальными убеждениями, отрицающие вину в совершенном преступлении. У осужденных женщин противоречивое отношение к выходу на свободу: они боятся его так же сильно, как и мечтают о нем. Семья потеряна, работы и жилья нет, в связи с длительным нахождением в колонии утрачена самостоятельность. Поэтому они совершают мелкие хищения, чтобы вновь вернуться в колонию.

На следующем этапе исследовательской работы с осужденными женщинами в возрасте 18-30 лет были проведены коррекционные мероприятия, направленные на снижение дезадаптации к условиям изоляции, коррекцию агрессивности. Формы коррекционной и профилактической работы были различными (индивидуальная работа, консультирование, тренинги определения и закрепления социально приемлемого поведения, снижения эмоционального напряжения, групповая работа по «оздоровлению» микроклимата и т.д.). При разработке и апробации коррекционной программы особое внимание уделялось психологическому аспекту работы с осужденными. Мероприятия были основаны на методах воспитательной работы с осужденными и заключались в следующем: оптимизация отношений между осужденными; снижение уровня проявления эмоциональных и личностных нарушений. Коррекционные мероприятия были сведены в Программу коррекционной работы по коррекции агрессивности и снижению дезадаптации в группе осужденных женщин. Программа

коррекции внедрялась в группе женщин в возрасте 18-30 лет, поскольку именно в данной группе выявлен более высокий уровень агрессивности.

По итогам проведения мероприятий проведена итоговая диагностика на основе методик, использованных в начале эксперимента. Отмечено общее снижение агрессивности у осужденных женщин в возрасте 18-30 лет в целом на 20 %. В процессе коррекционного воздействия у осужденных женщин в возрасте 18-30 лет снизилась агрессивность в отношениях, в основном осужденные проявили умеренную агрессивность. Количество агрессивных реакций снизилось в 1,26 раза, также увеличено количество неагрессивных реакций в 1,2 раза. Полученные данные свидетельствуют о положительной динамике, что доказывает эффективность проводимых коррекционных воздействий с целью снижения уровня агрессивности женщин в возрасте 18-30 лет, находящихся в местах лишения свободы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антонян Ю.М. Преступность среди женщин / Ю.М. Антонян. – М.: Владос, 2009. – 350 с.
2. Бэрон Р. Агрессия / Р. Бэрон, Д. Ричардсон. – СПб.: Питер, 2008. – 336 с.
3. Лихачев Д.С. Агрессивность бездуховности / Д.С. Лихачев // Литературная газета. – 2010. – № 22 (5296). – С. 6.
4. Романов В.В. Юридическая психология / В.В. Романов. – М.: Юрист, 2008. – 420 с.
5. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности / Э. Фромм. – М.: НОРМА, 2009. – 447 с.
6. Чуркин А.А. Эпидемиология психических расстройств, обнаруживаемых у женщин, находящихся в местах лишения свободы (научный обзор) / А.А. Чуркин, К.Н. Шаклеин // Вестник неврологии, психиатрии и нейрохирургии. – 2011. – № 12.

РОЛЬ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ

Францева Е.Н., Антонелене Э.Н.
МБДОУ № 72 «Берегиня»
г. Ставрополь

Важную роль в будущей жизни ребенка-дошкольника играют творческие способности. Дети с высоким уровнем интеллекта и креативности уверены в своих способностях, имеют адекватный уровень самооценки, обладают внутренней свободой и высоким самоконтролем. Проявляя интерес ко всему новому и необычному, они обладают большой инициативой, но вместе с тем успешно приспосабливаются к требованиям социального окружения, сохраняя личную независимость суждений и действий.

Концепция построения педагогической деятельности по технологии уделяет немаловажное значение раннему творческому развитию детей-дошкольников. Ведь креативность имеет пик в возрасте от 3,5 до 4,5 лет и потом возрастает только в первые три года обучения в школе. Развитие творчества не происходит само, а требует особого внимания.

Анализируя современное состояние проблемы развития творчества, следует отметить, что особенно актуальным является нахождение путей раннего развития потребности в нем, формирования субъектного творческого опыта в рамках компетентности ребенка дошкольного возраста. В настоящее время психолого-педагогическая наука рассматривает проблемы гуманизации образования с позиций раскрытия духовного потенциала личности (В.В. Давыдов [1]), который в значительной мере реализуется в творческой деятельности путем представления свободы выбора ее содержания и способов самореализации (Л.А. Венгер [2], А.А. Мелик-Пашаев [4]).

Особый интерес, по мнению ученых, вызывает старший дошкольный возраст, когда меняется характер деятельности детей по сравнению с ранним детством, названный Л.С. Выготским как переход к творческой деятельности, «если иметь в виду тот факт, что во всех видах деятельности дошкольника возникают своеобразные отношения мысли к действительности, именно возможность воплощения замысла...» [3]. Познавая в творческой деятельности окружающую действительность, ребенок проявляет эмоционально-эстетическое отношение к ней, чувствует себя «активным деятелем», постоянно открывающим что-то новое (Л.А. Венгер [2]).

Анализируя современное состояние проблемы развития творчества, следует отметить, что особенно актуальным является нахождение путей раннего развития потребности в нем, формирования субъектного творческого опыта в рамках компетентности ребенка дошкольного возраста.

Основным в обучении творчеству Дж. Смит [5] считает создание следующих условий:

условия физические, то есть наличие материалов для творчества и возможности в любую минуту действовать с ними;

условия социально-экономические, т.е. создание взрослыми у ребенка чувства внешней безопасности, когда он знает, что его творческие проявления не получат отрицательной оценки взрослых;

психологические условия, сущность которых заключается в том, что у ребенка формируется чувство внутренней безопасности, раскованности и свободы за счет поддержки взрослыми его творческих начинаний.

Становление компетентности ребенка готовности к творчеству осуществляется при поддержке родителей и в педагогическом процессе

дошкольного образовательного учреждения. В этой связи важнейшим условием становится позиция педагога, его отношение к творческой деятельности детей. Только личная заинтересованность и «включенность» педагога в процесс развития творческой деятельности дошкольников позволит ему учитывать и развивать индивидуальные возможности ребенка, а также создавать внешние условия, активизирующие потребность детей в творчестве, условия, содействующие ее развитию.

Таким образом, становится очевидным, что развитие творческих способностей детей дошкольного возраста зависит от определенных условий. К ним относятся внутренние условия – индивидуальные возможности и способности детей и внешние условия, к которым относится семья ребенка, педагог и воспитательно-образовательная среда дошкольного образовательного учреждения, использующая потенциал педагогического процесса в развитии творческой деятельности детей.

Исследование влияния дошкольного образовательного учреждения, функционирующего в инновационном режиме, направленном на развитие творческого аспекта личности, несомненно, актуально, поскольку позволяет говорить о проблеме пересмотра самой концепции организации воспитательно-образовательной деятельности, которая в большей степени будет направлена на формирование творческой активности личности ребенка, способности к самопознанию, саморазвитию и рефлексии, и, как результат – формирование творческой культуры. Создание модели такого учреждения и обусловило необходимость проведения эксперимента в рамках нашего ДОУ.

Основными направлениями экспериментальной деятельности являются следующие:

1. Осуществление психолого-педагогического сопровождения как целостного и непрерывного процесса от поступления ребенка в дошкольное учреждение и до его выпуска.

2. Обеспечение мониторинга личности воспитанника на всех возрастных этапах воспитания и обучения в учреждении, данные которого позволяют отслеживать процессы психического развития и формирования личности ребенка.

3. Осуществление взаимодействия субъектов воспитательно-образовательного процесса (психолога, воспитателя, социального педагога) с целью оказания поддержки успешного творческого развития ребенка как субъекта деятельности.

4. Реализация комплекса мероприятий, направленных на развитие творческих способностей и формирование творческой культуры всех субъектов воспитательно-образовательного процесса.

В рамках выделенных направлений нами получены результаты, которые позволяют говорить об эффективности проводимой работы. Произошедшие изменения, а именно: повышение творческой активности, развитие творческих навыков, повышение уровня рефлексии детей отмечены в результате диагностических мероприятий. Кроме того, отмечены изменения в мотивационной, креативной, когнитивной и рефлексивной сторонах личности всех субъектов воспитательно-образовательного процесса.

Организация консультаций для родителей, проведение педагогических советов совместно с родителями, организация круглых столов по тематике эксперимента позволило нам вовлечь семью в процесс психологического сопровождения воспитанников.

Все виды программ работы с одаренными воспитанниками разрабатываются с учетом различных видов детского творчества:

1. интеллектуальное или умственное творчество;
2. творческая одаренность (вокал);
3. практическое творчество (музыкальный театр);
4. художественное творчество (изобразительное искусство);
5. социальная одаренность (организаторские способности).

Среди групповых форм преобладают творческие мастерские, выступления, интегрированные занятия. Среди межгрупповых: смотры, конкурсы, фестивали и т.д. Фиксация результатов деятельности одаренных детей ведется в следующих формах: творческие выступления, участия в смотрах, фестивалях, олимпиадах, создание художественных выставок, банк данных, картотеки.

Также в процессе формирующей работы производится:

корректировка планов экспериментальных мероприятий;

обобщение, систематизация накопленного в информационной среде педагогического опыта;

изменение критериев оценки педагогического труда администрацией образовательного учреждения;

перестройка педагогической деятельности;

планомерная работа участников эксперимента с базой данных эксперимента.

Уже сами эти преобразования в образовательном пространстве ДОУ играют определенную пропедевтическую роль в перестройке мировоззренческих позиций всех участников педагогического процесса, готовят почву для укрепления в сознании педагогов мысли о необходимости перемен, и прежде всего изменений статуса каждого из них как участника экспериментального проекта.

Создание вышеперечисленных экспериментальных психолого-педагогических условий позволяет развивать творческие способности

детей, их стремление к самоопределению и самореализации, формировать потребности воспринимать себя как самоценную личность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Давыдов В.Г. От детских игр к творческим играм и драматизациям / В.Г. Давыдов // Театр и образование: Сб. научных трудов. – М., 2000.
2. Венгер Л.А. Путь к развитию творчества / Л.А. Венгер // Дошкольное воспитание. – 1982. – № 11. – С. 32-38.
3. Выготский Л.С. Психология: учеб. пособие / Л.С. Выготский. – М.: Апрель – ПРЕСС; ЭКСМО-ПРЕСС, 2002.
4. Мелик-Пашаев А.А. Педагогика искусство и творческие способности / А.А. Мелик-Пашаев. – М., 2001.
5. Хеллер К. Диагностика и развитие одаренных детей и подростков / К. Хеллер // Современные концепции одаренности и творчества / под ред. Д.Б.Богоявленской. – М., 2007.

ВЛИЯНИЕ ЯЗЫКОВЫХ СРЕДСТВ НА ОРГАНИЗАЦИЮ УМСТВЕННЫХ ДЕЙСТВИЙ ЧЕЛОВЕКА

Францек А.С.
Межрегиональный открытый социальный институт
г. Йошкар-Ола

Необходимость функционального включения языковых и знаково-символических средств в процессы формирования и развития высших психических функций человека, а также в организацию умственных операций и действий человека была обоснована еще в работах Выготского Л.С. С тех пор в исследованиях отечественных психологов проанализированы многочисленные генетические и функциональные связи между языковыми средствами и психическими функциями человека. Вместе с тем, надежных данных о характере влияния различных языковых средств (как лексических, так и грамматических) на эффективность организации умственных действий человека, которые актуализируют в сознании определенное семантическое содержание, недостаточно.

Таким образом, открытым остается вопрос о том, какие существуют закономерности между синтаксической организацией речевых воздействий и эффективностью актуализации умственных действий в сознании субъекта, обеспечивающих воспроизведение и анализ определенного семантического содержания.

В одном из наших исследований по данной проблематике проверялась гипотеза: эффективность организации умственных операций и действий, обеспечивающих актуализацию разных фрагментов семантического содержания текста, зависит от позиции предложений в структуре текста.

Также нами проверялась дополнительная гипотеза: одни и те же лексемы (слова) в роли различных членов предложения будут иметь различную степень и запоминания, и последующей актуализации.

Для проверки гипотез был составлен описательный текст, в структуре которого возможно комбинировать позиции отдельных высказываний без искажения общего семантического содержания. Каждому предложению был присвоен номер:

1. *Жесткий кустарник* упрямо охраняет старую дорогу.
2. **Глухая чаща** медленно расступается в утреннем тумане.
3. Ветхая избушка уныло смотрит на лесную поляну.
4. Лесная поляна быстро зарастает *жестким кустарником.*
5. Утренний туман густо укрывает ветхую избушку.
6. Старая дорога настойчиво уводит в **глухую чащу.**

Как вы можете видеть, для проверки дополнительной гипотезы предложения были построены таким образом, что лексемы, используемые в качестве подлежащего-существительного с определением-прилагательным в составе одного предложения, в другом предложении текста выступали в качестве дополнения-существительного с определением-прилагательным.

Этот текст в различных комбинациях зачитывался шести группам испытуемых, состоящих их учащихся 11-12 лет с установкой на последующее письменное воспроизведение. Затем проверялось количество правильно воспроизведенных фрагментов.

При обработке полученных результатов был отмечен ряд интересных феноменов:

1. Часть учащихся воспроизводила предложения по схеме: «подлежащее – сказуемое – дополнение», пропуская второстепенные члены предложения (например: «избушка смотрит на поляну»). Некоторые учащиеся неоднократно воспроизводили обстоятельства или определения (уныло, густо, жёсткий, глухой), вокруг которых преимущественно неверно выстраивали семантическое содержание (например «уныло обволакивает опушку»). В связи с этим можно выдвигать гипотезы о существовании разных типов актуализации умственных действий с помощью простых предложений, о разных стратегиях уяснения или воспроизведения семантического содержания, которые зависят от индивидуальных особенностей умственной деятельности, например, склонности к образности или конкретности.

2. Часто наблюдалась замена оригинальных слов словами синонимами при воспроизведении. Например: Кустарник – можжевельник – крыжовник – шиповник, поляна – опушка, чаща – лес и т.п.

3. Придумывание к правильно воспроизводимым словам слов по смыслу: «…жёсткий => камень…», «…белый <= туман…». Это также

отражает общую тенденцию к заполнению лакун при воспроизведении семантического содержания: на месте забытых семантических единиц неосознанно предпочитается воспроизведение содержания семантических ассоциаций, заполняющих «пробел».

Общие итоги говорят о подтверждении гипотез исследования:

1. Актуализация семантического содержания и последующее воспроизведение определенного семантического фрагмента небольшого по объему текста зависит от позиции соответствующего предложения в текстовой структуре. При этом лучше запоминаются «крайние» семантические фрагменты текста – содержание первого и последнего предложений, что соответствует известному «эффекту края».

2. Различается эффективность воспроизведения семантического содержания, актуализируемого с помощью разных членов предложения. Подтвердилась гипотеза о том, что одна и та же часть речи, выполняющая синтаксические функции разных членов предложения, будет иметь разную эффективность в актуализации умственных операций, обеспечивающих построение соответствующего семантического содержания.

На кафедре общей психологии Марийского государственного университета под руководством Маланова С.В. уже несколько лет проводятся исследования с целью выявления синтаксических структур языка, которые создают наиболее эффективные условия актуализации умственных действий, обеспечивающих построение и воспроизведение определённого семантического содержания. Некоторые гипотезы, выдвинутые в рамках данных исследований, получили своё подтверждение:

1. Например, было проверено предположение о том, что овладение вторым языком и использование его грамматики будет влиять на организацию умственных действий при опоре на родной язык и его грамматику. Была найдена зависимость понимания и воспроизведения содержания предложений в пассивном залоге на русском языке от знания английского языка. Это связано с тем, что в английском языке широко используются пассивные формы высказываний, которые семантико-синтаксически близки к редко используемым формам страдательного залога в русском языке.

2. Проверялась гипотеза о том, что существует зависимость эффективности воспроизведения семантического содержания высказываний от организации умственных действий с помощью разных речевых установок, обеспечивающих актуализацию такого содержания в сознании субъекта. Было выявлено, что воспроизведение предложений по модели речевого воздействия «*вы запомните, что…*» и *«вы не должны*

забывать, что…» встречается достоверно чаще, чем воспроизведение по остальным моделям речевого воздействия.

3. Проверялась гипотеза о наличии различия в эффективности выполнения умственных действий при решении задач, требующих установления семантических связей и отношений между лексическим значением имен существительных. Для её проверки была модифицирована методика «сложные аналогии», которая позволяет выявить умения абстрагировать отношения и связи между признаками, входящими в содержание разных понятий, фиксируемые с помощью имен существительных. Выявлено, что существуют различия в эффективности выполнения умственных действий, обеспечивающих решение задач, требующих установления категориально-семантических связей и отношений между лексическим значением имен существительных.

4. Интересные и разнообразные данные получены в процессе проверки гипотезы о наличии связи между наличием частицы НЕ в составе импликативных суждений и успешностью выполнения умственных действий. В общем, было выявлено, что распределение ошибок, допущенных испытуемыми, при выполнении действий на основе разных типов условных суждений отличается от равномерного. Можно утверждать, что частица НЕ статистически значимо влияет на успешность выполнения умственных действий.

5. Установлено, что при недостатке времени, отводимого на уяснение семантического содержания, регистрируются статистически значимые различия при использовании различных типов импликативных высказываний: «если …, то…»; «…, если…»; «…, потому что…»; «…, поэтому…». Также на эффективность организации умственных действий, актуализирующих семантическое содержание высказываний, значимо влияет отрицание. Двойное отрицание в предложении приводит к его неправильной актуализации и росту ошибочных ответов примерно в 50 % случаев.

6. Полученные в ходе одного из исследований результаты позволили проследить динамику функционального взаимодействия перцептивных процессов и речевых средств на протяжении дошкольного возраста. На первом этапе происходит доречевое восприятие с помощью манипулирования предметами. На втором этапе ребенок учится подчинять свои перцептивные действия речевым указаниям взрослого. На третьем – самостоятельно осуществляет речевые действия во внешней развернутой форме с целью организации своего восприятия. На последнем этапе ребенком используется внутренняя речь, которая практически незаметна. Таким образом, было получено еще одно

экспериментальное подтверждение теории генетического развития восприятия как высшей психической функции.

Также были получены другие интересные данные, на основе которых можно построить исследования для дополнительной эмпирической проверки результатов. Работа в данном направлении продолжается.

Хочется подчеркнуть, что надежные данные о характере влияния различных языковых средств на эффективность организации умственных действий человека в настоящее время в психологии отсутствуют. Их наличие позволило бы эффективнее решать множество проблем в различных прикладных областях, где людьми широко используются как устные, так и письменные языковые средства для организации взаимодействий и коммуникации. Полученные данные могут помочь в улучшении организации научных и учебных текстов, имеющих сложное для актуализации семантическое содержание. В частности это и школьные учебники, а также учебные пособия для студентов вузов.

ОСОБЕННОСТИ ВЛИЯНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ЛИЧНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ВРАЧЕЙ

Хабибрахманова Л.Х., Охотникова С.С.
Марийский государственный университет,
г. Йошкар-Ола

Профессия врача является одной из самых древних и важных. С момента зарождения она постоянно развивается, разрабатываются новые технологии и средства диагностики и лечения различных заболеваний. Профессия не только предъявляет определенные требования к личности врача, но оказывает влияние на личностные характеристики. Исследования в данной области имеют два направления: изучение особенностей личности больного, его взаимодействия с медицинским персоналом и влияние межличностного общения на процессы выздоровления и изучение профессионально важных качеств личности врачей, условий их деятельности, профессиональной деформации и эмоционального выгорания. Однако практически не разработана проблема влияния специфики профессиональной деятельности на отдельные характеристики личности. В современной ситуации быстрого развития медицинской науки предъявляются все большие требования к личностным характеристикам и физическим возможностям представителей данной профессии, а также увеличивается влияние профессии на личность врача в связи с возрастающей коммуникативной, эмоциональной, интеллектуальной и физической нагрузкой.

Целью нашего исследования было изучение влияния особенностей профессиональной деятельности на личностные характеристики врачей.

Для исследования личностных характеристик использовались следующие методики: методика диагностики степени готовности к риску А.М. Шуберта, методики диагностики мотивации к избеганию неудач и мотивации к достижению успеха Т. Элерса, 16-факторный опросник Р. Кеттелла, методика диагностики эмпатических способностей В.В. Бойко.

Исследование проводилось на базе медицинских учреждений г. Йошкар-Олы. Были обследованы 72 испытуемых, среди которых врачи в возрасте от 23 до 63 лет разного пола, специальностей и стажа работы и студенты 2-3 курса медицинских специальностей в возрасте от 18 до 21 года.

Степень готовности к риску у врачей достоверно превышает этот показатель у студентов. Считается, что с возрастом уровень готовности к риску несколько падает. Возможно, это связано с тем, что человек, имея изрядную долю ответственности, начинает более адекватно оценивать необходимость риска в тех или иных ситуациях. Однако у людей определенных профессий, связанных с необходимостью рисковать, эта характеристика может быть достаточно высокой, поскольку является профессионально необходимой и может оказывать влияние на эффективность деятельности. Профессия врача предполагает высокую степень ответственности и риска. В исследуемой группе много практикующих врачей-хирургов, у которых высокие показатели готовности к риску связаны именно со спецификой деятельности, предполагающей необходимость принятия рискованных решений для сохранения здоровья и жизни пациентов. У студентов показатели готовности к риску в целом значительно ниже. Можно предположить, что это связано с отсутствием достаточного жизненного и профессионального опыта. Иначе говоря, студенты уже вышли за границы возраста, когда любой риск кажется оправданным, но, возможно, еще не научились определять степень необходимости рисковать в тех или иных, иногда экстренных, ситуациях.

С показателями степени готовности к риску тесно связаны такие характеристики как мотивация к достижению успеха и мотивация к избеганию неудач. Достоверных различий между группами врачей и студентов по данным признакам не выявилось. В целом, как в группе врачей, так и в группе студентов можно наблюдать достаточно высокие показатели как мотивации к достижению успеха, так и мотивации к избеганию неудач. Такие неоднозначные показатели у врачей можно объяснить высокими требованиями к ним в связи с большой ответственностью за здоровье и жизнь пациентов. Здесь мы можем

наблюдать некую двойственность: с одной стороны, врачу необходимо иметь достаточный уровень мотивации к достижению успеха, ведь его цель – проведение эффективных мероприятий для лечения пациента. Кроме того, врач, как и представитель любой другой профессии, может обладать определенным уровнем амбиций, стремлением к карьерному и профессиональному росту, достижению высоких результатов в работе и личной жизни. С другой стороны, от его решений и действий зависит здоровье пациентов, что предполагает избегание неоправданных рисков, высокую степень благоразумия в принятии решений. У студентов мотивация к достижению успеха обусловлена, скорее всего, желанием достичь высоких результатов в учебной деятельности, приобрести навыки для дальнейшей работы, так же связанной с высокой ответственностью.

Также были выявлены значительные и достоверные различия между исследуемыми группами по уровню эмоциональной устойчивости. У врачей эмоциональная стабильность оказалась выше, чем у студентов. Высокий уровень риска и ответственности за здоровье и жизнь человека, а также особенности межличностного взаимодействия врачей с пациентами и с коллегами предполагают развитие в процессе деятельности и общения таких качеств, характеризующих данную шкалу, как выдержанность, спокойствие, работоспособность. Необходимо обладать достаточно высоким уровнем эмоциональной стабильности, чтобы поддерживать эффективность деятельности в условиях постоянного эмоционального и физического напряжения. Более низкий уровень данного признака у студентов может объясняться отсутствием профессионального опыта и постоянного напряжения, связанного с высокой ответственностью и коммуникативной нагрузкой. Кроме того, можно предположить, что такие показатели обусловлены и некоторыми возрастными особенностями студентов. Вероятно, некоторым из них еще свойственны такие подростковые качества, как импульсивность, экспрессивность, неустойчивость интересов и состояний.

Важными чертами характера врача являются эмпатия, сопереживание, сочувствие, умение понять другого человека. По уровню эмпатических способностей между врачами и студентами не было выявлено значимых различий. Обе группы имеют заниженные показатели эмпатии. Медицинские психологи говорят о том, что с накоплением профессионального опыта некоторые врачи становятся более жесткими, рациональными, коммуникативные процессы и взаимодействия у них автоматизируются, и уровень эмпатии несколько снижается. Кроме того, нельзя забывать об эмоциональном выгорании у врачей с большим стажем работы или работающих по специальности, связанной с особо высокими рисками (например, хирурги, онкологи и другие). У студентов

заниженные показатели эмпатии могут быть обусловлены личностными особенностями испытуемых, пока еще мало измененными профессиональной деятельностью и возрастом. Таким образом, мы не можем однозначно судить об уровне данного признака в группах студентов и врачей.

Не менее важными для врача являются такие качества как благоразумие, осторожность, сдержанность. Как показало наше исследование, существуют достоверные различия между студентами и врачами по уровню экспрессивности и сдержанности. Студенты оказались более импульсивными, беспечными, экспрессивными. У врачей же значительно выше уровень сдержанности. Это обусловлено, скорее всего, профессиональными требованиями к представителям данной профессии. Осторожность в действиях, в проявлении эмоций, некоторая рассудительность для врача являются скорее профессионально желательными качествами, чем нежелательными.

Интересно, что по уровню доминантности студенты несколько превосходят врачей. У врачей был выявлен более высокий уровень подчиненности. Отметим, какие характеристики включает в себя этот фактор: тактичность, мягкость, зависимость, готовность брать на себя вину, с одной стороны, и самостоятельность, настойчивость, своенравие, бунтарство, с другой. Таким образом, полученные данные могут быть обусловлены у студентов возрастными особенностями, отсутствием предъявляемых профессиональных требований. Тактичность и низкая конфликтность свойственна испытуемым с высоким уровнем подчиненности. И данные характеристики являются, на наш взгляд, важными профессиональными качествами для врача.

По уровню нормативности поведения достоверных различий между врачами и студентами выявлено не было. У подавляющего большинства испытуемых наблюдается высокий уровень нормативности. Данный фактор включает в себя добросовестность, ответственность, разумность, совестливость, настойчивость в достижении целей. Профессиональная деятельность врачей предполагает выраженность данных характеристик. Более того, многие из них в процессе профессионального становления и развития переходят на более высокие уровни в ходе приобретения нового опыта. От студентов высокой нормативности поведения требует учебная деятельность, особенно, если человеком осознается степень важности получения знаний и усвоения навыков, необходимых для дальнейшей профессиональной деятельности.

По уровню дипломатичности, проницательности, расчетливости достоверных различий между группами студентов и врачей не было выявлено. Студенты несколько более прямолинейны, непосредственны, чем врачи. Это может объясняться как возрастными особенностями

данной группы испытуемых, так и отсутствием у них профессионального опыта, предполагающего высокую коммуникативную нагрузку и интенсивные межличностные взаимодействия, непосредственно влияющие на развитие данного признака. Врачи более дипломатичны, выдержанны, проницательны. Это может быть связано с особенностями их межличностного общения, как с пациентами, так и с коллегами.

Важной характеристикой в контексте нашей темы представляется уровень самоконтроля. Высокая интегрированность личности, внутреннего контроля поведения, организованность, несомненно, являются профессионально важными характеристиками личности, которые получают немалое развитие в процессе профессионального роста. Нами не было выявлено достоверных различий между группами студентов и врачей по уровню самоконтроля. В обеих группах наблюдаются высокие показатели по данному признаку. Высокого самоконтроля у врачей требует специфика деятельности, большая ответственность, высокая степень риска, большие эмоциональные, коммуникативные и физические нагрузки. У студентов достаточно высокие показатели по этому признаку, возможно, объясняются отсутствием достаточного профессионального опыта: страх совершить ошибку, тревога по поводу того, что он может сделать что-то не так заставляет совершать больше волевых усилий для достижения успеха в деятельности, осуществлять высокий контроль над своим поведением и реакциями.

Таким образом, к особенностям профессиональной деятельности врача можно отнести высокую степень ответственности и риска, большие эмоциональные, коммуникативные, интеллектуальные и физические нагрузки, необходимость быстро принимать решения в неопределенных и экстренных ситуациях, нерегулируемое распределение нагрузки и т.д. Среди профессионально важных качеств врача выделяют эмоциональную стабильность, ответственность, высокий самоконтроль, эмпатию, уравновешенность и другие.

На личностные характеристики врачей оказывает влияние специфика работы в отдельных врачебных специальностях. По результатам проведенного исследования наибольшее влияние особенности профессиональной деятельности врача оказывают на эмоциональные, коммуникативные и волевые свойства личности.

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ МОДЕЛИ СПЕЦИАЛИСТА В СИТУАЦИИ ВЫБОРА СТУДЕНТОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ

Чеботарева С.В.
Нижегородский государственный
архитектурно-строительный университет
г. Нижний Новгород

Концепция модернизации российского образования определяет основные задачи профессионального образования: «подготовка квалифицированного работника…, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности; удовлетворение потребностей личности в получении соответствующего образования». Основной целью системы высшего профессионального образования является не только подготовка к профессиональной деятельности, но и создание оптимальных условий для развития способностей, раскрытия и реализации возможностей и потребностей каждого студента. Одной из существенных особенностей современного профессионального образования является его многоуровневость и возможность самому студенту проектировать свою образовательную траекторию в процессе профессиональной подготовки.

Индивидуальная образовательная траектория – это разработанная совместно с педагогом (тьютором, наставником) программа собственной образовательной деятельности, в которой отражаются понимание целей и ценностей собственного образования, необходимости сочетания своих образовательных интересов с потребностями общества, а также результаты выбора студентом содержания и форм образования, соответствующих индивидуальным особенностям его личности.

А.В. Хуторской рассматривает индивидуальную образовательную траекторию как персональный путь реализации личностного потенциала каждого учащегося. Под личностным потенциалом понимается совокупность познавательных, творческих и деятельностных способностей учащихся [4].

Е.Ю. Емельянова предлагает следующее определение индивидуальной образовательной траектории: «это есть проект, процесс и результат осуществления учебной деятельности студента, в ходе которой происходит его творческая самореализация, проявление и

развитие совокупности личностных качеств, обеспечивающих его образование… Представляет собой путь саморазвития личности в последующей профессиональной деятельности посредством создания профессиональной среды, организации психолого-педагогической поддержки, оказания помощи в профессиональном росте исходя из проявления индивидуальных качеств личности студента» [2].

Выбор своей образовательной траектории – достаточно сложный процесс, и очень важно, чтобы он совершался студентом осознанно, а не стихийно (на основе случайных факторов). Для того чтобы грамотно спланировать свою образовательную траекторию, студент должен обладать знаниями относительно содержания своей будущей профессиональной деятельности, требований современных работодателей к специалистам, иметь адекватное представление о своих возможностях и способностях, индивидуальных и личностных качествах, умениях, навыках, профессиональной направленности личности и т.д.

Практика показывает, что зачастую студенты испытывают значительные трудности при самостоятельном планировании своей образовательной траектории. Сложности в основном возникают из-за неполного, схематичного представления о будущей профессии, о требованиях к личности профессионала; недостаточно адекватной самооценки своих способностей, возможностей и индивидуальных особенностей, а также по причине сложности и «непривычности» самого процесса формирования образовательной траектории.

Помощь студентам в формировании образовательной траектории имеет огромное значение, ведь от того, насколько грамотно будет происходить этот процесс в период обучения в вузе, зависит становление будущего специалиста.

Одним из вариантов решения данной проблемы является, на наш взгляд, использование при выборе образовательной траектории студента компетентностной модели личности специалиста, которая позволяет наиболее полно представить себе требования профессии и осуществить выбор образовательной траектории на основе адекватной самооценки своих профессиональных компетенций и соотнесения их с требованиями профессиональной деятельности. В ФГОС присутствует разбивка компетенций на две группы: общекультурные (универсальные, надпредметные – ОК) и профессиональные (специальные, предметно-специфические, предметно-специализированные – ПК). «Первые являются переносимыми и менее жестоко привязанными к объекту и предмету труда. Вторые отражают профессиональную квалификацию» [2]. Однако для описания личности специалиста одних этих характеристик оказывается недостаточно.

При разработке компетентностной модели специалиста для конкретного направления подготовки в нее необходимо включить перечисленные в ФГОС компетенции, при этом она должна быть дополнена еще и группой универсальных и полифункциональных компетенций, относящихся именно к личности будущего специалиста. Этот блок включает в себя мотивационно-ценностные компоненты, направленность личности, профессионально важные качества, а также те личностные свойства, которые обеспечивают успех в любой профессиональной деятельности независимо от предмета труда.

Анализ работ, посвященных исследованию профессиональных компетенций и компетентности, А.Г. Бермуса, О.К. Битюцких, В.А. Болотова, А.А. Вербицкого, Э.Ф. Зеера, И.А. Зимней, В.Г. Казановича, Н.В. Кузьминой, В.С. Леднева, А.К. Марковой, С.А. Маруева, Л.М. Митиной, М.С. Рыжакова, Г.П. Савельевой, В.В. Серикова, А.И. Субетто, Ю.В. Фролова, А.В. Хуторского, В.Д. Шадрикова и др. позволил нам предложить компетентностную модель личности специалиста [3]. В компетентностной модели личности специалиста выделяется три компонента:

1. Универсальные компетенции, т.е. те качества, которые необходимы специалисту, независимо от его профессии и специализации, представляющие собой эмоционально-волевой блок профессиональных компетенций (работоспособность, надежность, ответственность, организованность, самоменеджмент, самостоятельность, социально-профессиональная мобильность, предприимчивость, коммуникативность, социально-профессиональная ответственность, конкурентоспособность, обучаемость, активность, инициативность), навыки организации собственной познавательной деятельности, стремление к постоянному саморазвитию (самосовершенствованию, непрерывному обучению), наличие личного профессионального плана (ЛПП). Сюда же будут относиться перечисленные в ФГОС общекультурные компетенции (ОК).

2. Полифункциональные компетенции, т.е. качества, необходимые специалистам, принадлежащим к близким, родственным профессиям, принадлежащим к одному типу (согласно типологии профессий Е.А. Климова: социономические, технономические, биономические, артномические, номономические компетенции). В каждом их этих типов выделяется личностный блок (профессиональная направленность личности, профессионально-важные качества личности, способности, профессиональное мышление) и мотивационно-ценностный блок (профессиональные ценности, мотивы и установки личности).

3. Функциональные компетенции, т.е. набор профессиональных компетенций (определяющих основные виды деятельности специалиста),

в каждой из которых выделяются: когнитивный блок (профессиональные знания) и профессиональные умения. Сюда будут относиться перечисленные в ФГОС профессиональные компетенции (ПК).

Таким образом, компетентностная модель личности специалиста представляет собой систему взаимосвязанных, взаимозависимых элементов, в комплексе описывающих личность специалиста.

Использование компетентностной модели личности специалиста при построении индивидуальной образовательной траектории студента может способствовать решению следующего круга задач:

Образовательно-значимые задачи:

- Облегчить построение индивидуальной образовательной траектории каждому студенту, выполняя роль ориентировочной основы для всего процесса обучения и при каждом конкретном учебно-профессиональном выборе;
- Более эффективно организовать процесс обучения студента, подобрать формы и методы работы;
- Развивать у студента в процессе обучения не только профессиональные навыки и умения, но и профессиональное мышление, профессиональное самосознание, профессиональную ответственность, перспективное мышление, навыки проектирования и планирования своего профессионального будущего;

Личностно-значимые задачи

- Повысить уровень целеполагания и мотивации студентов в профессиональном обучении (создавая ориентировочную основу деятельности);
- Выстроить индивидуальную программу развития конкретного студента по развитию необходимых (недостающих) компетенций;
- Активизировать процесс профессионального самоопределения студента путем соотнесения развития своих индивидуальных качеств с моделью специалиста по получаемой специальности.

Социально-значимые задачи

- Более полно отвечать запросам практики, ориентировать выпускника на требования работодателя и обеспечить общество компетентными специалистами, обладающими не только профессиональными знаниями, умениями и навыками, но и самоорганизацией, профессиональным мышлением и самосознанием.

Перед психологической службой вуза встает серьезная задача разработки компетентностных моделей специалиста (в частности личностного блока) основных специальностей, получаемых студентами в университете, с целью использования этих моделей в процессе помощи студентам в формировании индивидуальных образовательных траекторий для повышения эффективности качества образования

студентов и оптимизации процесса их профессионального самоопределения и развития.

Разработанные компетентностные модели специалистов могут быть использованы как самими студентами самостоятельно, так и педагогами (кураторами, наставниками, тьюторами) для помощи студентам в формировании индивидуальной образовательной траектории, а также сотрудниками психологической службы в процессе индивидуальных и групповых консультаций по вопросам профессионального самоопределения и построения образовательной траектории; в курсах психологии при обучении студентов различных специальностей, а также в курсах повышения квалификации для преподавателей университета.

ЛИТЕРАТУРА

1. Емельянова Е.Ю. Формирование индивидуальной образовательной траектории бакалавров филологического факультета специальности «Журналистика» посредством использования информационно-коммуникационных технологий [Электронный ресурс] // Ученые записки: электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2011. – № 4 (20). – Режим доступа: http://scientific-notes.ru/index.php?page=6&new=22.

2. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Сыманюк Э.Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2005.

3. Психологические проблемы уровневого высшего профессионального образования: колл. монография / под ред. В.А.Кручинина. – Н.Новгород: ННГАСУ, 2011.

4. Хуторской А.В. Педагогическая инноватика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.В. Хуторской. – М.: Академия, 2008.

ВЛИЯНИЕ ТРАВМИРУЮЩЕЙ СИТУАЦИИ НА ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О БУДУЩЕМ У ПОДРОСТКОВ

Чжен И.Н., Тентимишева А.Н., Потоцкая Л.В.
Кыргызско-Российский (Славянский) университет
г. Бишкек

Прошло уже чуть более года после трагических событий на юге Кыргызстана, произошедших в июне 2010 года. За это время множество организаций, как государственных, так и международных, пытались проанализировать ситуацию, купировать политические, экономические, психологические последствия кризиса. Специалисты включились в оказание психологической помощи сразу после прекращения конфликтных действий. При этом одним из приоритетных психосоциальных направлений стала работа с детьми и подростками. Подростки, являясь незащищенной, уязвимой социальной группой, стали жертвами эмоционального, а в ряде случаев и физического насилия.

В российской психологии активная разработка проблемы психической травмы началась после Афганистана и Чернобыля (Н.В. Тарабрина, Ю.А. Александровский, Е.М. Черепанова, Е.О. Лазебная, М.М. Решетников и др.). Особую актуальность имеют вопросы оказания психологической помощи людям, пережившим психологическую травму (В. Франкл, Дж. Митчел, Ф. Шапиро, Р. Перес Ловелле, Б. Дейте, Л. Бергман и др.).

Несмотря на высокую актуальность этой проблемы, ее разработка находится на начальной стадии, особенно в области изучения влияния травмирующей ситуации на детей и подростков. Исходя из этого, **целью** данного исследования является изучение представлений о будущем у подростков, перенесших травмирующую ситуацию.

Высказано предположение о том, что представление о будущем у подростков, перенесших травмирующую ситуацию, деформируется. Так, перспектива будущего у подростков, переживших трагическое событие, сужается, приобретая более негативный, диффузный характер.

Методологической основой исследования являются: экологическая модель развития личности У. Бронфенбреннера, теория идентичности И.С. Кона, Э. Эриксона [3]; исследования психической травмы и посттравматического стрессового расстройства (Тарабрина Н.В., Черепанова Е.М., Малкина-Пых И.Г.) [1, 2, 3]. Проведено исследование с помощью следующих диагностических методик: Шкала «Индекс реакций при ПТСР» (Пинус, 1987); авторская анкета с использованием методики незаконченных предложений.

Выборка. В исследовании приняли участие 89 подростков в возрасте от 12 до 15 лет: из них 43 человека были обследованы в регионах Кыргызстана и Таджикистана в 2009 году и не переживали ситуацию военных действий и 46 человек были обследованы 3 месяца спустя после этнического конфликта на юге (в Оше и Джалал-Абаде) в сентябре 2010 года. В группу подростков, перенесших травмирующую ситуацию, вошли как представители киргизской, так и узбекской национальности; группу не перенесших – подростки киргизской и таджикской национальности. Анкетный опрос и уточняющая беседа в большинстве случаев проводились на национальных языках респондентов.

Исследование подростков проводилось на площадках безопасности, созданных ЮНИСЕФ сразу после трагических событий на юге в пострадавших районах городов Ош и Джалал-Абад. Площадки представляли собой палатки с различными материалами для игр (игрушки, карандаши, книги), а также была организована спортивная площадка для подвижных игр с мячом. Подростки, не пережившие травмирующую ситуацию, были определены в 1-ю группу; подростки, обследованные после этнического конфликта, были определены во 2-ю

группу общей выборки исследования. У исследуемых подростков наблюдались некоторые признаки посттравматического стрессового расстройства.

Результаты и их обсуждение. Данные наблюдений за подростками показывают, что площадки располагались как в районах, где проживали киргизы, так и в узбекских общинах (на одной площадке очень редко можно было встретить представителя другой национальности), явно наблюдалось национальное разделение и, в большинстве случаев, неприязнь. Площадки, где исследовались представители киргизской национальности, располагались, в основном, во дворах (как частных, так и этажных домов в микрорайоне). В целом, подростки вели себя достаточно спокойно и расслабленно, большинство из них хорошо шли на контакт, вовлекались в исследование, многие говорили по-русски. При этом все же наблюдался повышенный уровень тревожности, двигательная активность: подростки всегда с удовольствием участвовали в активных и спортивных играх. Хотя некоторые, наоборот, предпочитали уединяться и рисовать.

Площадки, где исследовались представители узбекской национальности, располагались в узбекских районах Оша и Джалал-Абада во дворах частных домов, а также одна в палаточном лагере, который был установлен в полностью сожженной узбекской общине. Воспитателями сообщались случаи гибели родителей некоторых подростков. В целом, ситуация была более напряженная, эмоционально-неустойчивая. Психологическое состояние взрослых и детей можно оценить как подавленное. Из-за близкого нахождения палаток друг к другу в палаточном лагере сильно нарушено личное пространство живущих рядом семей. Все эти факторы оказывают влияние на исследуемых. Подростки вели себя более замкнуто, чем в первой группе, они испытывали большие трудности при заполнении даже очень простых опросников. Наблюдалась повышенная тревожность, раздражительность, агрессивность, физическая активность, «цепляющееся» поведение, реакции печали, грусти, в некоторых случаях на лицах не было улыбок, мимика однообразная, плач. И дети, и взрослые говорили об отсутствии чувства безопасности и веры в будущее, доверия к стране.

Данные авторской анкеты. Методом контент-анализа были обработаны ответы, касающиеся будущего. Основная часть ответов на вопрос о будущей деятельности была связана с миром профессий, которые предпочли бы приобрести опрошенные подростки. Стремление обрести себя, понять свое предназначение и определиться с профессией является важной характеристикой подросткового возраста. Однако в первой группе это стремление оказалось более выражено, чем во второй ($\varphi=3,6$, $p<0,001$), что свидетельствует о нарушении основных возрастных

стремлений у подростков, перенесших травмирующую ситуацию. Для них более значимой стала спортивная, активная физическая деятельность (φ=6,2, p<0,001), что действительно является одной из характеристик посттравматического состояния (повышенная двигательная активность). Более значимым для подростков, не перенесших травмирующую ситуацию, оказалось также стремление «внести вклад в развитие общества» через свою деятельность (φ=3,5, p<0,001), а также «служить в армии» (φ=2,5, p<0,01), при том, что в травмирующей ситуации подростки второй группы более склонны заниматься домашней работой (φ=1,6, p<0,05).

Данные опросника «Индекс реакций при ПТСР» показали, что общая степень травмированности среди подростков-узбеков выше (11 баллов – средний уровень), чем среди подростков-киргизов (7 баллов – низкий уровень). При этом наблюдается значимо большая выраженность у узбеков следующих показателей: событие воспринимается ими как сильный стрессогенный фактор (φ=2,1, p<0,05); расстраиваются при мысли о событии (φ=3,2, p<0,01); боятся повторения события (φ=2,1, p<0,05); пугаются, когда думают о событии (φ=1,8, p<0,05); избегают того, что напоминает о событии (φ=1,9, p<0,05); возбужденные/нервные/легко пугаются (φ=2,4, p<0,01); их преследуют навязчивые мысли о событии (φ=1,6, p<0,05), которые также вмешиваются в учебу (φ=1,8, p<0,05) (табл. 1).

Таблица 1 – Результаты анализа данных по «Индексу реакций при ПТСР» (в баллах и %) для киргизов и узбеков из 2-ой группы (перенесшие травмирующую ситуацию)

Признаки	Киргизы n=26		Узбеки n=20		φ	P
	Балл	%	балл	%		
1. Событие воспринимается как сильный стрессогенный фактор	6	40	15	75	2,1	<0,05
2. Расстраивается при мыслях о событии	11	73	20	100	3,2	<0,01
3. Боится повторения события	9	60	18	90	2,1	<0,05
4. Пугается, когда думает о событии	6	40	14	70	1,8	<0,05
5. Избегает того, что напоминает о событии	5	33	13	65	1,9	<0,05
6. Возбуждённый /нервный/ легко пугается	7	47	17	85	2,4	<0,01

7. Хочет избежать чувств	6	40	12	60	1,2	>0,1
8. Навязчивые мысли	5	33	12	60	1,6	<0,05
9. Плохие сны	8	53	13	65	0,7	>0,1
10. Нарушения сна	9	60	16	80	1,3	>0,1
11. Навязчивые воспоминания	5	33	9	45	0,7	>0,1
12. Потеря интереса к ранее значимой деятельности	7	47	14	70	-1,4	>0,1
13. Трудности концентрации внимания	8	53	15	75	1,3	>0,1
14. Отстранённость (увеличение межличностной дистанции)	4	27	10	50	1,5	>0,1
15. Мысли о событии вмешиваются в учёбу	5	40	14	70	1,8	<0,05
16. Чувство вины	3	20	6	30	0,7	>0,1

Таким образом, у подростков, не перенесших травмирующую ситуацию, наряду с доминирующими намерениями проявиться в профессиональной сфере, важность в представлениях о будущем приобретают также более широкие стремления (макросистема) – осознание ответственности за все общество: «принести пользу своей стране», «служить во благо родины», «мечтаю внести вклад в развитие страны». У подростков же, перенесших травмирующую ситуацию, перспектива будущего распространяется только до экзосистемы, а макросистема связана со страхом войны, имеет угрожающую тенденцию, то есть мир вне моего сообщества небезопасен. На этом уровне мир представляется в более негативном аспекте во второй группе. Оказалось, что значимые различия в высказываниях по шкале «социальное» в макросистеме проявляется у узбеков: (φ=2,09, $p<0,05$), у киргизов этот показатель практически не отличается в настоящем и будущем. Таким образом, мечты о том, «чтобы не было войны», чаще присутствуют в высказываниях узбекских подростков, перенесших травмирующую ситуацию.

Проведенное социально-психологическое исследование позволило получить ряд данных, свидетельствующих о том, что переживание трагического события нарушает временную перспективу у подростков, сужает перспективу будущего, способствует негативизации, размыванию представлений о будущем, образе-идеале. В целом, в представлениях о будущем присутствует тенденция снижения творческой и социальной активности, стремления к профессиональной самореализации.

ЛИТЕРАТУРА
1. Тарабрина Н.В. Практикум по психологии посттравматического стресса / Н.В. Тарабрина. – СПб: Питер, 2001. – 272 с.
2. Черепанова Е.М. Психологический стресс: Помоги себе и ребенку / Е.М. Черепанова // Книга для школьных психологов, родителей и учителей. – М.: Академия, 1997. – 96 с.
3. Малкина-Пых И.Г. Психологическая помощь в кризисных ситуациях / И.Г. Малкина-Пых. – М.: Эксмо, 2005. – 960 с.

ПАТОГЕННЫЙ ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫБОРА ПЕДАГОГА: АКЦЕНТУАЦИИ ХАРАКТЕРА

Швецова О.В.
Ставропольский государственный
педагогический институт
г. Ставрополь

Профессиональный выбор человека изначально задан не только экономико-политическими и конъюнктурными (мода на «престижные профессии) факторами. У личности имеется скрытая пристрастность к определенной профессии. В период юности (17-23 года) человек делает свой профессиональный выбор и начинает подготовку к карьере. В данный период происходит обучение в средне-специальных и высших учебных заведениях по избранной специальности. Для любой профессии важны как специальные способности (звуковысотный слух, голос – для певца; развитый вестибулярный аппарат – для летчика), так и общие способности (владение риторикой, пантомимикой для адвоката). Также для успешной деятельности в профессии важны и профессионально-личностные качества (авантюрный склад характера будет способствовать профессиональным успехам юриста и журналиста, но может разрушить карьеру бухгалтера).

Профессиональные успехи во многом определяются и особенностями характера (трудолюбие, аккуратность, ответственность и т.д.). Наиболее полярными и ярко выраженными особенностями характера являются его акцентуации, выражающиеся в чрезмерном усилении отдельных черт характера. Данное доминирование черт характера не является патологией, но с ней граничит, и при определенных условиях приводит к появлению и развитию профессиональных деформаций. Таким образом, наличие у личности некоторых акцентуаций характера может служить патогенным фактором профессионального выбора, поскольку профессиональный выбор в данном случае может быть обусловлен акцентуацией. Личность с акцентуацией характера менее стрессоустойчива и более склонна к развитию профессиональных деформаций. Следовательно, заранее заданный фактор наличия

некоторой акцентуации характера будет являться в профессиональной деятельности патогенным фактором, приводящим к развитию профессиональной деформации, которая заключается в развитии личностных особенностей, депривирующих (разрушающих) профессиональные достижения личности. Исходя из вышесказанного, возможно вывести положения:

- Профессиональный выбор личности может происходить под влиянием патогенного фактора – наличия акцентуации характера, влияющей на формирования скрытых антисоциальных мотивов выбора профессии;
- Наличие акцентуации характера в процессе профессиональной карьеры с достаточно высокой степенью вероятности приведет к развитию профессионально-личностных деформаций личности.

На основании классификации акцентуаций характера, разработанной А.Е. Личко [1], возможно выделить скрытые мотивы профессионального выбора и профессионально-личностные деформации, развивающиеся у акцентуированных личностей в педагогической профессии (см. Таблицу 1).

Таблица 1 – Акцентуации характера как патогенные факторы профессиональной деятельности педагога

Акцентуации характера	Характеристика акцентуации	Скрытые мотивы профессионального выбора	Профессионально-личностные деформации
Гипертимный тип	Подвижен, общителен, неусидчив, конфликтен, хвастлив.	Наличие подневольной аудитории для позерства и хвастовства.	Поверхностность в воспитательной работе, безразличие к воспитанникам. Пед. запущенность воспитанников.
Циклоидный тип	Раздражителен, апатичен, периодическая смена настроения.	Положение «начальника» над младшими по возрасту «подчиненными».	Чередование игнорирования воспитанников с агрессией, направленной на них.
Лабильный тип	Изменчив в настроении, нестабилен.	Может сделать профессиональный выбор под влиянием сиюминутного настроения.	Непредсказуемость: то приветлив с воспитанниками, то агрессивен, агрессию может вызвать даже случайно оброненное слово.
Астеноневротический тип	Мнителен, капризен, тяжело дается	Положение «властителя судеб» с	Может доводить воспитанников до

	умственная работа.	целью мести «неугодным».	нервного срыва, суицида (особенно подростков).
Сензитивный тип	Повышенная чувствительность ко всему, моралист, имеет комплекс неполноценности.	Положение «наставника малолетних на путь истинный».	Завышенные моральные требования к себе и воспитанникам способствуют заражению воспитанников комплексом неполноценности.
Психастенический тип	Вундеркинд, самоуверен, в то же время нерешителен, склонен к скоропалительным решениям.	Возможность «собирать информацию о людях», «судить их».	Склонен скоропалительно карать невиновных, нанося воспитанникам психологические травмы и формируя у них недоверие к взрослым.
Шизоидный тип	Замкнут, коммуникативно неразвит.	Возможность вовлечения малолетних в свои фантастические мероприятия, увлечения.	Формирует у воспитанников отстраненность от мира, шизоидность, может спровоцировать их на бродяжничество.
Эпилептоидный тип	В детстве любит мучить животных, издеваться над слабыми.	Возможность быть поближе к «жертвам».	Устанавливает жесткий режим, его тирания приводит к психотравме, суицидам воспитанников, побегам, бродяжничеству.
Истероидный тип	Эгоцентрик, жажда постоянного внимания к своей персоне.	Возможность принуждать подчиненных к раболепствованию перед собой.	Формирует у воспитанников приспособленчество, конформизм.
Неустойчивый тип	Ленив, празден.	Возможность перекладывать на подчиненных свои обязанности.	Дает воспитанникам слишком сложные задания, мало интересуется воспитанниками. Пед. запущенность воспитанников.
Конформный тип	Конформист, моралист	Хочет чувствовать себя «звеном единой цепи».	Его отношение к воспитанникам зависит целиком от установок

			начальства, может быть как жестоким, так и заниматься попустительством.

ЛИТЕРАТУРА
1. Немов Р.С. Психология: В 3 кн. Кн. 1 / Р.С. Немов. – М.: ВЛАДОС, 1997.

СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО ДОУ С СЕМЬЕЙ

Шишкина З.А.
Детский сад № 44 «Буратино»
г. Йошкар-Ола

Социализация – понятие, широко использующееся в современной психолого-педагогической науке. Чаще всего социализация трактуется как процесс развития и саморазвития человека в ходе усвоения и воспроизводства социокультурного опыта. Важнейшая проблема, с точки зрения общества, – обеспечение успешной социализации подрастающего поколения.

В это понятие вкладывается:

во-первых, это адаптация личности к обществу путем усвоения социального опыта, ценностей, норм и установок, присущих как обществу в целом, так и отдельным группам;

во-вторых, это формирование собственной позиции и неповторимой индивидуальности, процесс саморазвития и самореализации, в ходе которого создается новый социокультурный опыт [1].

Социально педагогическая деятельность в условиях ДОУ – это та работа, которая включает педагогическую и психологическую деятельность, направленную на помощь ребенку, педагогу и родителю в развитии собственной индивидуальности, организации себя, своего психологического состояния; помощь в решении возникающих проблем и их преодолении в общении; а также помощь в становлении маленького человека в обществе.

Главной целью деятельности социального педагога в детском саду является создание единства образовательного пространства детства в дошкольном учреждении, обеспечивающее социально-психологическое благополучие всем воспитанникам и социально-психологическую поддержку семьям и педагогам в реализации их воспитательных функций в условиях социального партнерства.

В данном случае благополучие дошкольного детства понимается как удовлетворение базовых потребностей детей этого возраста, которые включают в себя:

• базовые физические потребности (в пище, тепле, уходе, безопасности);

• потребность в стабильном предсказуемом окружении и защищенности;

• потребность в общении, эмоциональной поддержке, любви;

• потребность в изучении окружающего мира и осознании себя в нем.

Вышеуказанная цель деятельности выбрана в результате анализа сегодняшнего положения вещей в системе дошкольного образования. Оказалось, что ни один из субъектов среды социального развития ребенка не обеспечивает достаточное удовлетворение его потребности в стабильности и предсказуемости среды. Это говорит о том, что необходимо более продуктивное сотрудничество педагогов, психологов и семьи в деле воспитания детей, обеспечения гармоничного развивающего пространства, чувства защищенности, эмоциональной поддержки.

Различные субъекты социальной среды окружения принимают различное долевое участие в процессе социализации ребенка-дошкольника.

Так, значимыми субъектами среды социального развития ребенка, а значит, и *субъектами активного взаимодействия* в работе социального педагога являются родители и другие члены семьи, педагоги, воспитатели и методисты, психологи и медики.

Внешними субъектами среды социального развития ребенка, а значит, *потенциальными партнерами* являются работники сферы просвещения и культуры (музеев, театров, библиотек) и т. д. [2].

Воспитание как процесс целенаправленного формирования личности осуществляется под воздействием социальных институтов, ведущее место среди которых занимает семья [1].

Воспитание детей в семье на современном этапе невозможно без поддержки и сопровождения специалистов: педагогов, психологов, дефектологов, что объясняется рядом причин:

1. Ухудшением состояния здоровья детей (физического и психического);

2. Социально-экономическими проблемами (увеличение процента социально незащищенных семей, социально-психологической тревожности, перераспределение материально-экономических функций внутри семьи, трудности организации семейной жизни на фоне кризисов);

3. Личностными проблемами родителей – усталостью, психическим и физическим перенапряжением, тревогой в связи со снижением безопасности жизни, ростом чувства одиночества, отсутствием понимания;

4. Глобальными проблемами, определяющими развитие взрослых и детей (экологические проблемы, наркомания, алкоголизм, психические проблемы).

Главная тенденция ДОУ – обучать родителей самостоятельному решению жизненных задач. Это подразумевает изменения в системе «педагог – ребенок – родитель», требует усилий от педагогического коллектива. Готовность педагогов к диалогу проявляется в овладении основными функциями педагогического общения: открытия, соучастия, возвышения партнера. Задача педагогического коллектива: вызвать интерес родителей к познанию самих себя и детей, поддержать в развитии социально-культурной компетентности в области воспитания, предотвратить возможные конфликтные ситуации.

Приобщение ребенка-дошкольника к миру социальной действительности – одна из сложных и важных проблем. В современных концепциях и нормативных документах социальное развитие рассматривается как одно из важнейших направлений личностного развития в целом. Современный детский сад может стать центром социального действия, в котором идет ежедневная совместная работа детей и взрослых. Это предполагает превращение ДОУ в открытое пространство для взаимодействия с учреждениями социума в системе «ребенок – педагог – семья». Дошкольное учреждение может приобрести большое значение как субъект социального партнерства. По мнению французского философа А. Риккера, современный человек предельно расширяет представление о самом себе: «Я – тот, кто действует». При такой позиции важной становится инициатива.

Характер взаимодействия зависит от личностных и профессиональных качеств педагогических работников, индивидуальных и возрастных особенностей детей, педагогической культуры родителей.

Педагогами ДОУ осуществляется практика использования поддерживающего и развивающего или продуктивного взаимодействия с родителями. Эти типы взаимодействия помогают решать актуальные проблемы воспитания детей при обоюдной готовности воспитывающих взрослых, включают родителей в учебно-воспитательный процесс как равноправных и равноответственных партнеров. В практической деятельности учитываются и свойства образовательного процесса, способствующие формированию активной позиции родителей:

доступность информации о деятельности дошкольного учреждения;

разноплановость социокультурных связей дошкольного учреждения;

учет потребностей различных типов семей, конкретных детей и родителей для оказания образовательных услуг;

направленность педагогов и администрации ДОУ на повышение педагогической культуры родителей, изучение опыта семейного воспитания и использование его элементов в образовательном процессе;

использование педагогами специальных активизирующих методов и приемов.

Учет перечисленных свойств помогает педагогам решать основные на данном этапе задачи:

1. Интенсифицировать работу с семьей на основе двустороннего воздействия: ДОУ на семью и семьи на ДОУ.

2. Пересмотр информационной политики в сторону увеличения доли участия семьи в образовательном процессе и усиления субъективной позиции родителей в управлении этим процессом. Один из способов реализации поставленных задач сотрудничества педагогов и родителей – организация их совместной деятельности, в которой родители не пассивные наблюдатели, а активные участники процесса. Включение в деятельность ДОУ актуализирует потребности семьи в образовании собственного ребенка и способствует педагогическому просвещению родителей как основных заказчиков образовательных услуг.

3. Одним из активизирующих методов является метод проектов, который получил большое распространение в ДОУ. Он позволяет эффективнее использовать внутренние ресурсы образовательной системы ДОУ, включать нетрадиционные модели взаимодействия с семьей.

Социальное партнерство создает благоприятные условия для творческого саморазвития участников образовательного процесса [3].

Такая работа, проводимая педагогами ДОУ, способствует разрушению привычного стереотипа и общественного мнения о работе дошкольного учреждения только с семьями своих воспитанников. Развивает позитивное общественное мнение об учреждении, повышает спрос на образовательные услуги для детей, обеспечивает доступность качественных образовательных услуг для семей, улучшает подготовку детей к более легкой адаптации в новой социальной среде.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гуров В.Н. Социальная работа дошкольных образовательных учреждений с семьей / В.Н. Гуров. – М.: Педагогическое общество России, 2003. – 160 с.

2. Данилина Т.А., Стенина Н.М. Социальное партнерство педагогов, детей и родителей. Пособие для практических работников ДОУ / Т.А. Данилина, Н.М. Стенина. – М.: Айрис-пресс, 2004. – 112 с.

3. Зебзеева В.А. Взаимодействие семейного и общественного воспитания на современном этапе развития дошкольного образования

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ С ДЕФЕКТАМИ РЕЧИ

Яблокова Н.В.
Научный руководитель – ***Шишкина О.В.***
Межрегиональный открытый социальный институт
г. Йошкар-Ола

Эпоха глобальных перемен, пришедшая на смену относительной стабильности как в сферах экономики и идеологии, так и в более тонких сферах нравственности и морали, вынужденно создает новый тип более пластичного и гибкого человека. В процессе адаптации к современному миру и современным отношениям рождается необходимость развития творчески активной личности, принимающей на себя определенные социальные роли, вступающей в различные социальные отношения и реализующей в своей коммуникативной деятельности положительные эмоционально-волевые качества. Поэтому с такой тщательностью подбираются меры воспитательного воздействия и обучения, но и они не могут предотвратить столкновение ребенка с конфликтами и проблемами современного общества. В этой связи актуальным является поиск коррекционных методик, направленных на создание у ребенка системы психологических установок для решения проблем, возникающих в процессе его взаимодействия с окружающим миром.

Основной проблемой, с которой сталкивается нормально развивающийся ребенок уже в раннем возрасте, является проблема установления взаимоотношений со значимыми для него взрослыми людьми. Решение ее осуществляется в общении, которое становится важным каналом получения информации о внешнем мире и основой, на которой строится здание всей последующей жизни личности. Общение является важнейшим фактором и неотъемлемым условием нормального психического развития ребенка (М.М. Алексеева, А.А. Бодалев, В.П. Глухов, В.С. Мухина, Д.Б. Эльконин и др.) [1, 2, 3, 4, 5].

Основной проблемой, с которой сталкивается ребёнок уже в дошкольном возрасте, является проблема установления взаимоотношений как со взрослыми, так и со сверстниками. Поэтому целью нашего исследования стало определение уровня сформированности коммуникативных умений у детей дошкольного возраста. Объект исследования – межличностное общение старших дошкольников. Предметом исследования является совершенствование коммуникативных умений у детей дошкольного возраста с дефектами речи посредством коррекционных занятий, развивающих речь и коммуникативность.

Мы предположили, что работа по развитию речи повышает

потребность в общении, а коррекционные занятия способствуют развитию коммуникативных умений дошкольников.

При проведении исследования мы применили следующие методики:

– социометрия: этапы работы: 1) подготовительная беседа – настрой ребёнка на сотрудничество; 2) проведение вопросной системы; 3) подведение итогов;

– методика определения уровня развития коммуникативной сферы (балльная система от 2 до 10 баллов): определяется воспитателем и психологом во время общения и детских игр;

– рисуночный тест Розенцвейга (24 картинки с различными ситуациями): ответы оцениваются в соответствии с теорией Розенцвейга по 2 критериям: направленность агрессии на общение; тип реакции на общение;

– индивидуальный профиль социального развития ребёнка: разработан педагогом-психологом Центра развития ребенка д/с № 10 Королёвой Татьяной Александровной. Профиль позволяет всесторонне оценить развитие ребёнка, его коммуникативные умения, положительные и отрицательные черты в поведении. Анализ профиля показывает, в какой области коммуникация успешнее, а где встречаются затруднения.

Базой нашего исследования выступил Центр развития ребёнка – детский сад № 10 «Звёздочка» г. Йошкар-Олы. В нашем исследовании приняли участие 25 детей от 5 до 7 лет, имеющие дефекты речи: дети с фонетическим нарушением речи, фонетико-фонематическим нарушением и общим недоразвитием речи.

Детей с фонетическим нарушением речи – 8 человек: нарушения в группе свистящих звуков – 5 детей; нарушение в группе шипящих и отсутствие сонорных звуков – 3 ребенка. Детей с фонетико-фонематическим нарушением звукопроизношения и фонематического восприятия – 12 человек (неумение ребенком определить первый звук, последний звук, подобрать слова, начинающиеся с определенного звука, повторить слово правильно). С общим недоразвитием речи – 4 ребёнка (компоненты речевого словаря бедные, встречаются аграмматизмы, неправильное употребление предлогов, нарушение звукопроизношения и фонематического восприятия), 1 ребёнок с заиканием.

Занятия с детьми проводились в течение 3 месяцев, 2 раза в неделю в первую и во вторую половину дня, продолжительностью от 15 до 30 минут. Были составлены рекомендации по проведению занятий: создание условий для проведении игр и упражнений; ритуальное вступление и концовка; стиль ведения занятий – эмоционнально-индивидуальный; оборудование подбирается исходя из вида занятия. В структуре занятий нами были выделены подготовительная часть

(ритуальные упражнения), основная часть (игры и упражнения, соответствующие теме и цели) и заключительная часть (метод похвалы и успеха, ритуал прощания). На занятиях применялись игры, приёмы развития эмоциональной сферы (словесный, физический, творческий), приёмы развития коммуникативных способностей (диалог, работа в паре, команде, вопрос-ответ), приёмы развития культуры общения (выражение мыслей, чувств, движений).

Проведя контрольное исследование после мероприятий, мы пришли к следующим выводам. По t-критерию Стьюдента для зависимых выборок выявлена достоверность и значимость различий до и после проведённых занятий.

1. По данным социометрических показателей, в благоприятном положении стало находиться 56 % детей (до воздействия было 30 %).

2. По результатам методики коммуникативных умений выяснилось: детей с пассивным уровнем коммуникативных умений не выявлено (было 8 %). С активным уровнем развития – 28 % детей (было 12 %). Данные говорят, что увеличилось количество детей с активным и очень активным уровнем развития коммуникативных умений.

3. Результаты рисуночного теста Розенцвейга таковы: увеличилось количество детей, способных разрешить конфликтные ситуации в процессе общения конструктивно – 12 % детей (было 4 %), преодолеть конфликт в общении может 20 % детей (было 5 %).

4. Индивидуальный профиль социально-коммуникативного развития следующий: количество детей со средним уровнем коммуникативности уменьшилось на 20 % по причине того, что они перешли на более высокий уровень – уровень детей с высокими коммуникативными умениями.

Таким образом, после проведенных занятий дети с фонетическим нарушением речи имеют достаточно высокий уровень сформированности логических операций, коммуникативные умения соответствуют показателям детей с нормальным уровнем речевого развития. Для этих детей было достаточно 3 месяцев занятий. Уровень сформированности словесно-речевых операций и умения общаться у детей с фонетико-фонематическим нарушением речи чуть ниже. Речевая активность снижена, есть трудности приёма словесной инструкции, но положительные изменения коммуникативных умений также выявлены. У детей с общим недоразвитием речи целенаправленная деятельность в коммуникации несколько слабее развита. Для них характерна недостаточная концентрация внимания, но дети имеют потенциальные возможности для развития коммуникативности. Для этой группы детей трех месяцев занятий было недостаточно.

Таким образом, проведённые мероприятия показали улучшение результатов уровня коммуникативных умений дошкольников и эффективность формирующих занятий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – М., 2010. – 400 с.
2. Бодалев А.А. Этапы формирования личности / А.А.Бодалев. – М.; Воронеж, 2005. – 138 с.
3. Глухов В.П. Особенности формирования связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием / В.П. Глухов. – М.: Эксмо, 2007. – 95 с.
4. Мухина В.С. Возрастная психология: учеб. для студ. вузов / В.С. Мухина. – М.: Академия, 2008. – 456 с.
5. Эльконин Д.Б. Развитие речи в дошкольном возрасте / Д.Б. Эльконин. – М., 1958. – 114 с.

ВЛИЯНИЕ СУБЪЕКТИВНОГО ВОСПРИЯТИЯ БОЛЕЗНИ НА КАЧЕСТВО ЖИЗНИ БОЛЬНЫХ МУКОВИСЦИДОЗОМ

Ялтонский В.М., Абросимов И.Н.
Московский государственный
медико-стоматологический университет
г. Москва

Исход тяжёлого, хронического, угрожающего жизни заболевания зависит от множества факторов, будь то демографические или социальные показатели. Несомненно, в ситуации лечения главным фактором является качество и уровень оказываемой медицинской помощи пациенту. Также в последнее время проводится всё больше исследований, посвящённых таким показателям как приверженность лечению и качество жизни больных, большого спектра заболеваний и их влияния на исход, продолжительность и тяжесть заболевания [3]. Наше исследование посвящено клинико-психологической стороне тяжёлого, хронического заболевания, а именно: влиянию субъективного восприятия болезни на качество жизни пациентов с муковисцидозом.

Муковисцидоз является самым распространённым среди наследственных заболеваний, при этом считаясь достаточно редким (0,002-0,008 % среди россиян) и вследствие этого – малоизученным. За последние 20 лет отмечен значительный рост количества больных муковисцидозом подросткового, юношеского возраста и взрослых, что свидетельствует о его трансформации из фатального заболевания детского возраста в хроническую патологию взрослых [1, 2]. В России

почти нет публикаций и исследований, посвящённых психологическим аспектам данного заболевания.

Субъективные представления об угрозе здоровью являются отражением содержания знаний индивида (понимание болезни, её субъективная идентификация, параметры лечения и т.д.) и специфических, зависящих от обстановки, условий факторов, таких как природа соматических изменений и ситуаций, в которых они возникают [4].

Актуальность данного исследования обусловлена, с одной стороны, распространенностью муковисцидоза, тяжелого, угрожающего жизни наследственного заболевания, имеющего негативный прогноз, а с другой стороны, фактическим отсутствием отечественных исследований психологических аспектов данного заболевания.

Цель исследования: изучение таких параметров, как приверженность лечению и качество жизни в зависимости от субъективного восприятия болезни как угрозы жизни.

Задачи исследования. На группе взрослых, больных муковисцидозом, исследовать: 1. Уровни субъективного восприятия болезни как угрозы жизни и здоровью. 2. Особенности параметров восприятия болезни (причины, продолжительность, идентификация болезни, эмоциональное реагирование на неё, контроль лечением, последствия заболевания и обеспокоенность им, понимание болезни и контроль над ней) у больных муковисцидозом с разным уровнем субъективной угрозы. 3. Влияние субъективного восприятия болезни как угрозы жизни и здоровью на качество жизни взрослых, больных муковисцидозом. Было обследовано 50 пациентов, больных муковисцидозом (шифр Е 84 по МКБ-10), мужского и женского пола, в возрасте от 18 до 38 лет, проходящих стационарное и амбулаторное лечение в ГКБ № 57 г. Москва. Используемые в исследовании психометрические методики: 1. Краткий опросник восприятия болезни (Э. Броадбент и др., 2006), адаптированный Ялтонским В.М. для исследования взрослых, больных муковисцидозом 2. Опросник качества жизни при муковисцидозе (Gee et al., 2000). Полученные результаты были обработаны с помощью программы SPSS for Windows, Version 11.0.

Результаты эмпирического исследования. На начальном этапе работы были проведены сравнительные исследования восприятия болезни и качества жизни больных муковисцидозом по таким критериям как: пол, возраст, форма лечения (стационарная, амбулаторная), клинические показатели (ОФВ1, оксигенация, индекс массы тела и др.). В результате были выявлены незначительные единичные различия в сравниваемых группах.

Статистически достоверно значимые различия были получены при делении всей выборки (50 человек) на две группы: группа № 1 (26 человек) – больные муковисцидозом с восприятием болезни как выраженной угрозы жизни и группа № 2 (24 человека) – больные муковисцидозом с восприятием болезни как умеренной угрозы жизни.

Каждая из выделенных групп характеризовалась различиями в показателях восприятия болезни. Данные представлены в таблице.

Таблица 1– Сравнение компонентов восприятия болезни в группах с разной степенью выраженности угрозы (баллы)

Компоненты восприятия болезни	Больные с выраженной угрозой, n=26	Больные с умеренной угрозой, n=24	Значимость различий, P
	Me±SD, баллы		
Последствия болезни	**6,92±1,31**	**4,90±1,85**	**P=0,011**
Течение болезни	8,73±2,05	8,36±3,63	-
Контроль болезни	**5,17±2,41**	**8,10±1,91**	**P=0,008**
Контроль лечения	7,00±1,69	8,29±2,13	-
Идентификация болезни	**7,00±1,56**	**5,30±2,36**	**P=0,043**
Озабоченность болезнью	**6,25±1,66**	**3,90±1,73**	**P=0,005**
Понимание болезни	7,73±2,19	9,21±1,63	-
Эмоциональное реагирование на болезнь	**6,25±1,54**	**2,30±2,06**	**P=0,001**

Как видно из таблицы, больные с восприятием болезни как выраженной угрозы определяют последствия своего заболевания как более тяжёлые (6,92±1,31 балла, P=0,011), обладают более низким контролем над заболеванием (5,17±2,41 балла, P=0,008), лучше определяют своё заболевание и симптомы, с ним связанные (7,00±1,56 балла, P=0,043), более озабочены своим заболеванием (6,25±1,66 балла, P=0,005) и вследствие этого обладают более сильным эмоциональным реагированием (6,25±1,54 балла, P=0,001).

Больные с восприятием болезни как умеренной угрозы не расценивают последствия своего заболевания как тяжёлые (4,90±1,85 балла, P=0,011), контролируют своё заболевание(8,10±1,91 балла, P=0,008), меньше ощущают своё

заболевание и его симптомы (5,30±2,36 балла, P=0,043), менее озабочены своим заболеванием (3,90±1,73 балла, P=0,005) и вследствие этого менее эмоционально реагируют на него (2,30±2,06 балла, P=0,001).

При исследовании качества жизни выяснилось, что, несмотря на тяжесть заболевания и ограничения, привносимые в повседневную жизнь процессом лечения, больные муковисцидозом меньше всего испытывают затруднения в социальном и эмоциональном функционировании. Результаты указывают, что пациенты не испытывают пагубное влияние заболевания на их общение и эмоциональную сферу. Среди компонентов качества жизни самым подверженным негативному влиянию болезни является озабоченность будущим. Больные муковисцидозом озабочены образом своего будущего: насколько осуществимы их планы, удастся ли им в будущем избавиться от заболевания или его проявлений.

Также большой интерес представляют результаты, полученные при сравнении показателей качества жизни в группах с различным субъективным восприятием болезни как угрозы жизни. Таким образом, больные муковисцидозом с субъективным восприятием болезни как умеренной угрозы жизни не ощущают сильного воздействия болезни на такие сферы, как: физическое (74,29, p=0,047), социальное (81,50, p=0,023) и эмоциональное функционирование (85,79, p=0,003). Данная категория больных менее озабочена своим будущим (63,57, p=0,041), также заболевание менее влияет на их межличностные отношения (75,57, p=0,001).

Наряду с этим, у больных муковисцидозом с субъективным восприятием болезни как выраженной угрозы жизни такие аспекты, как физическое (64,00, p=0,047), социальное (65,00, p=0,023) и эмоциональное функционирование (63,20, p=0,003) более подвержены негативному влиянию болезни. В связи с наличием у них заболевания данная категория больных более озабочена своим будущим (45,40, p=0,041) и ощущает затруднения в межличностных отношениях (52,57, p=0,001). Результаты приведены на рисунке.

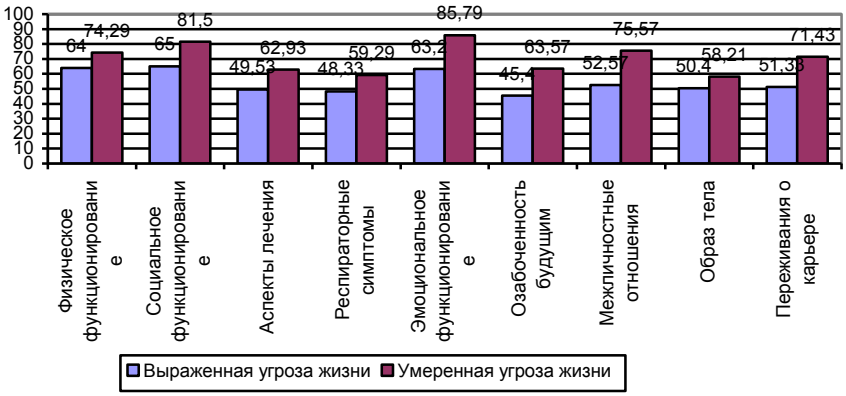


Рисунок 2 – Сравнение компонентов качества жизни в группах с различным субъективным восприятием болезни

Показатели качества жизни пациентов, воспринимающих своё заболевание как выраженную угрозу, значительно ниже по сравнению с пациентами, воспринимающими своё заболевание как умеренную угрозу жизни. Таким образом, болезнь тем более негативно влияет на качество жизни пациентов, чем сильнее пациенты воспринимают своё заболевание как угрозу для своей жизни и благополучия.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1. Выделены два типа личностного реагирования на заболевание: субъективное восприятие больными муковисцидоза как выраженной угрозы жизни и субъективное восприятие больными муковисцидоза как умеренно выраженной угрозы жизни.

2. Больные муковисцидозом с восприятием болезни как выраженной угрозы жизни обладают более низким контролем над ним, лучше идентифицируют своё заболевание, более озабочены им, определяют последствия своего заболевания как более тяжёлые и вследствие этого эмоционально сильнее реагируют на него.

3. Больные муковисцидозом, воспринимающие заболевание как умеренную угрозу жизни, хуже идентифицируют заболевание, менее озабочены им. Они уверены, что контролируют его, не расценивают его последствия как тяжёлые и вследствие этого эмоционально слабее реагируют на него.

4. Качество жизни у больных муковисцидозом, воспринимающих своё заболевание как выраженную угрозу жизни, статистически

достоверно ниже, чем в группе больных с восприятием своего заболевания как умеренной угрозы жизни.

ЛИТЕРАТУРА

1. Амелина Е.Л., Черняк А.В., Черняев А.Л. Муковисцидоз: определение продолжительности жизни / Е.Л. Амелина, А.В. Черняк, А.Л. Черняев // Пульмонология. – 2001. – № 3. – С. 61-64.

2. Блистинова З.А., Прошин В.А., Капранов Н.И., Каширская Н.Ю. Медико-социальное обеспечение больных муковисцидозом // Пульмонология. – 2001. – № 3. – С. 20-24.

3. Куртанова Ю.Е. Личностные особенности детей с различными хроническими соматическими заболеваниями: автореф. дис. … канд. психол. наук / Ю.Е. Куртанова. – М., 2004.

4. Ялтонский В.М., Абросимов И.Н. Субъективное восприятие болезни как угрозы и способы её преодоления у больных муковисцидозом / В.М. Ялтонский, И.Н. Абросимов // Сборник материалов всерос. науч.-практ. конф. с международ. участием «Клиническая психология в здравоохранении и образовании» / отв. ред. Н.А. Сирота. – М.: МГМСУ, 2011.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Абросимов Илья Николаевич – аспирант ГБОУ ВПО «Московский государственный медико-стоматологический университет» Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации, г. Москва

Авдошина Антонина Владимировна – мл. науч. сотрудник кафедры психологического сопровождения профессионального образования АНО ВПО «Межрегиональный открытый социальный институт», г. Йошкар-Ола

Акалова Марина Сергеевна – студентка ФГБОУ ВПО «Марийский государственный университет», г. Йошкар-Ола

Альфимова Ирина Валентиновна – педагог-психолог МБОУ «Гимназия № 14 г. Йошкар-Ола», г. Йошкар-Ола

Амирова Варвара Станиславовна – студентка ОАОУ СПО «Астраханский социально-педагогический колледж», г. Астрахань

Андреева Светлана Николаевна – канд. психол. наук, доцент кафедры прикладной психологии ФГБОУ ВПО «Марийский государственный университет», доцент кафедры психологии и педагогики АНО ВПО «Межрегиональный открытый социальный институт», г. Йошкар-Ола

Андрианова Диана Евгеньевна – студентка ФГБОУ ВПО «Марийский государственный университет», г. Йошкар-Ола

Анонова Светлана Иннокентьевна – ст. преподаватель кафедры общей и социальной психологии ФГБОУ ВПО «Бурятский государственный университет», г. Улан-Удэ

Аношкин Игорь Владимирович – канд. психол. наук, доцент кафедры практической и коррекционной психологии ГОУ ВПО «Алтайская государственная академия образования им. В.М. Шукшина», г. Бийск

Антонелене Элеонора Николаевна – канд. пед. наук, директор МБДОУ № 72 «Берегиня», г. Ставрополь

Арсентьева Лариса Владимировна – инструктор по физическому воспитанию МБДОУ «Детский сад № 1 «Пчелка», г. Йошкар-Ола

Бажанова Юлия Владимировна – студентка АНО ВПО «Межрегиональный открытый социальный институт», г. Йошкар-Ола

Бахтина Светлана Владимировна – канд. пед. наук, доцент, и.о. декана факультета психологии и безопасности жизнедеятельности ФГБОУ ВПО «Марийский государственный университет», г. Йошкар-Ола

Блинова Мария Леонидовна – канд. пед. наук, проректор по научно-исследовательской работе, доцент кафедры психологии и педагогики

АНО ВПО «Межрегиональный открытый социальный институт», г. Йошкар-Ола

Борзенко Ольга Викторовна – магистрант ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный педагогический университет им. В.Г. Белинского», г. Пенза

Быкова Евгения Сергеевна – ассистент кафедры психологии и педагогики ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный технический университет», г. Новосибирск

Васильева Ильсия Владимировна – студентка АНО ВПО «Межрегиональный открытый социальный институт», г. Йошкар-Ола

Гаврилова Ольга Алексеевна – студентка АНО ВПО «Межрегиональный открытый социальный институт», г. Йошкар-Ола

Гаранина Жанна Григорьевна – канд. психол. наук, доцент кафедры общей психологии ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарева», г. Саранск

Голованова Татьяна Николаевна – канд. психол. наук, доцент кафедры прикладной психологии ФГБОУ ВПО «Марийский государственный университет», г. Йошкар-Ола

Голоюс Елена Андреевна – ассистент ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный педагогический университет им. В.Г. Белинского», г. Пенза

Грачева Оксана Геннадиевна – канд. социол. наук, доцент кафедры психологии ФГБОУ ВПО «Саратовский государственный технический университет им. Ю.А.Гагарина», г. Саратов

Гребенкина Ольга Владимировна – педагог-психолог МБДОУ «Детский сад № 1 «Пчелка», г. Йошкар-Ола

Грицай Людмила Александровна – канд. пед. наук, ст. преподаватель кафедры философии и психологии Рязанского заочного института (филиала) ФГБОУ ВПО «Московский государственный университет культуры и искусств», г. Рязань

Губкина Светлана Владимировна – студентка ФГБОУ ВПО «Ульяновский государственный университет», г. Ульяновск

Гурьянова Анна Анатольевна – студентка АНО ВПО «Межрегиональный открытый социальный институт», г. Йошкар-Ола

Дегтева Татьяна Николаевна – студентка ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный педагогический университет им. В.Г. Белинского», г. Пенза

Долганина Вера Васильевна – канд. психол. наук, доцент кафедры психологии ГОУ ВПО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь

Евстафьева Ольга Юрьевна – и.о. заведующей МБДОУ «Детский сад № 8 «Дружная семейка», г. Йошкар-Ола

Ерзин Александр Игоревич – аспирант ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный университет», г. Оренбург

Жабина Алина Андреевна – студентка НОУ ВПО «Таганрогский институт управления и экономики», г. Таганрог

Заболотских Ольга Павловна – канд. пед. наук, доцент кафедры психологии и педагогики АНО ВПО «Межрегиональный открытый социальный институт», г. Йошкар-Ола

Загайнов Игорь Александрович – канд. пед. наук, доцент, проректор по учебной работе, зав. кафедрой психологического сопровождения профессионального образования АНО ВПО «Межрегиональный открытый социальный институт», г. Йошкар-Ола

Иванова Анна Николаевна – студентка АНО ВПО «Межрегиональный открытый социальный институт», г. Йошкар-Ола

Игумнова Галина Витальевна – канд. пед. наук, профессор кафедры психологии и педагогики АНО ВПО «Межрегиональный открытый социальный институт», г. Йошкар-Ола

Кадыкова Светлана Александровна – канд. психол. наук, доцент кафедры прикладной психологии ФГБОУ ВПО «Марийский государственный университет», г. Йошкар-Ола

Калинин Игорь Викторович – канд. психол. наук, доцент кафедры психологии ФГБОУ ВПО «Ульяновский государственный университет», г. Ульяновск

Калмыкова Ольга Владимировна – доцент кафедры психологического сопровождения профессионального образования АНО ВПО «Межрегиональный открытый социальный институт», г. Йошкар-Ола

Клюкина Софья Сильвестровна – доцент ФГБОУ ВПО «Марийский государственный университет», г. Йошкар-Ола

Козлова Светлана Юрьевна – МБДОУ «Детский сад № 25 «Жемчужинка», г. Йошкар-Ола

Коробейникова Елена Михайловна – студентка АНО ВПО «Межрегиональный открытый социальный институт», г. Йошкар-Ола

Королева Татьяна Александровна – педагог-психолог МБДОУ «Центр развития ребенка – детский сад №10 «Звездочка», г. Йошкар-Ола

Коряковцева Елена Владимировна – студентка АНО ВПО «Межрегиональный открытый социальный институт», г. Йошкар-Ола

Коченко Ольга Леонидовна – студентка ФГБОУ ВПО «Алтайский государственный университет», г. Барнаул

Кочергина Надежда Александровна – педагог-психолог МБОУ «Гимназия №4 им. А.С.Пушкина», г. Йошкар-Ола

Кравец Галина Васильевна – ст. преподаватель кафедры психологии развития и образования ФГБОУ ВПО «Марийский государственный университет», г. Йошкар-Ола

Кравец Станислав Сергеевич – аспирант Института педагогики и психологии Российской академии наук, г. Казань

Кудряшова Ольга Владимировна – ассистент кафедры прикладной психологии ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный педагогический университет им. В.Г. Белинского», г. Пенза

Кузовкова Юлия Сергеевна – аспирантка АНО ВПО «Межрегиональный открытый социальный институт», педагог-психолог МБДОУ «Детский сад №74 г. Йошкар-Олы», г. Йошкар-Ола

Кузьмина Г.Н. – ст. воспитатель МБДОУ «Детский сад № 38 «Рябинушка», г. Йошкар-Ола

Купцова Светлана Анатольевна – канд. пед. наук, доцент ФГБОУ ВПО «Новгородский государственный университет им. Ярослава Мудрого», г. Великий Новгород

Купченко Виктория Евгеньевна – канд. психол. наук, доцент кафедры социальной психологии ФГБОУ ВПО «Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского», г. Омск

Курапова Ирина Александровна – канд. психол. наук, доцент кафедры психологии развития и образования ФГБОУ ВПО «Марийский государственный университет», доцент кафедры психологии и педагогики АНО ВПО «Межрегиональный открытый социальный институт», г. Йошкар-Ола

Кучер Ирина Владимировна – канд. психол. наук, ст. преподаватель кафедры психологии ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь

Лаврентьева Ирина Владимировна – преподаватель ОАОУ СПО «Астраханский социально-педагогический колледж», аспирантка ФГБОУ ВПО «Астраханский государственный университет», г. Астрахань

Лазарева Ирина Антоновна – доцент кафедры психологического сопровождения профессионального образования АНО ВПО «Межрегиональный открытый социальный институт», г. Йошкар-Ола

Лежнина Наталия Юрьевна – МБДОУ «Детский сад № 25 «Жемчужинка», г. Йошкар-Ола

Макарычева Ирина Николаевна – психолог, декан юридического факультета НОУ ВПО «Академия права и управления (институт)» (Йошкар-Олинский филиал), г. Йошкар-Ола

Маланов Сергей Владимирович – д. психол. наук, зав. кафедрой общей психологии ФГБОУ ВПО «Марийский государственный университет», г. Йошкар-Ола

Малинина Марина Владимировна – педагог-психолог МБДОУ «Детский сад № 5 компенсирующего вида «Хрусталик», г. Йошкар-Ола

Мальцева Елена Федоровна – студентка АНО ВПО «Межрегиональный открытый социальный институт», г. Йошкар-Ола

Мамаева Лариса Витальевна – студентка АНО ВПО «Межрегиональный открытый социальный институт», г. Йошкар-Ола

Матвеева Юлия Анатольевна – педагог-психолог МБДОУ «Детский сад комбинированного вида №22», г. Череповец

Медведева Ирина Александровна – канд. психол. наук, доцент, зав. кафедрой прикладной психологии ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный педагогический университет им. В.Г. Белинского», г. Пенза

Михайлова Светлана Николаевна – канд. мед. наук, доцент кафедры клинической психологии ФГБОУ ВПО «Алтайский государственный университет», г. Барнаул

Михеева Венера Александровна – студентка АНО ВПО «Межрегиональный открытый социальный институт», г. Йошкар-Ола

Немцева Елена Владимировна – студентка АНО ВПО «Межрегиональный открытый социальный институт», г. Йошкар-Ола

Новоселова Алевтина Юрьевна – доцент кафедры психологического сопровождения профессионального образования АНО ВПО «Межрегиональный открытый социальный институт», г. Йошкар-Ола

Нуриева Ольга Александровна – студентка АНО ВПО «Межрегиональный открытый социальный институт», г. Йошкар-Ола

Овечкина В.Н. – ст. воспитатель МБДОУ «Детский сад № 38 «Рябинушка», г. Йошкар-Ола

Огородников Андрей Михайлович – аспирант АНО ВПО «Межрегиональный открытый социальный институт», г. Йошкар-Ола

Охотникова Ирина Николаевна – студентка АНО ВПО «Межрегиональный открытый социальный институт», г. Йошкар-Ола

Охотникова С.С. – ФГБОУ ВПО «Марийский государственный университет», г. Йошкар-Ола

Павловская Олеся Анатольевна – студентка АНО ВПО «Межрегиональный открытый социальный институт», г. Йошкар-Ола

Палагина Надежда Ивановна – канд. пед. наук, доцент ФГБОУ ВПО «Марийский государственный университет», г. Йошкар-Ола

Памфилова Светлана Алексеевна – канд. психол. наук, доцент кафедры прикладной психологии ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный педагогический университет им. В.Г. Белинского», г. Пенза

Панфилова Лидия Федоровна – канд. пед. наук, доцент кафедры прикладной психологии ФГБОУ ВПО «Марийский государственный университет», г. Йошкар-Ола

Панченко Виктория Михайловна – студентка ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь

Петрова Наталья Николаевна – студентка АНО ВПО «Межрегиональный открытый социальный институт», г. Йошкар-Ола

Печникова Эльвира Григорьевна – педагог-психолог МБДОУ «Детский сад № 30 «Берёзка», г. Йошкар-Ола

Плаксин Александр Николаевич – аспирант ФГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль

Полякова Софья Алексеевна – студентка ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь

Попов Леонид Михайлович – д. психол. наук, профессор, зав. кафедрой психологии личности ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский федеральный университет», г. Казань

Попова Ирина Викторовна – студентка АНО ВПО «Межрегиональный открытый социальный институт», г. Йошкар-Ола

Потоцкая Лера Валерьевна – психолог ГОУ ВПО «Кыргызско-Российский Славянский университет», г. Бишкек, Кыргызская Республика

Прибыльская Марина Юрьевна – студентка АНО ВПО «Межрегиональный открытый социальный институт», г. Йошкар-Ола

Прилепских Оксана Сергеевна – канд. психол. наук, доцент кафедры психологии ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь

Пугачева Олеся Юрьевна – студентка АНО ВПО «Межрегиональный открытый социальный институт», г. Йошкар-Ола

Пустовалова Анна Сергеевна – студентка ФБОУ ВПО «Алтайский государственный университет», г. Барнаул

Разумова Ольга Геннадьевна – канд. психол. наук, доцент кафедр общей и прикладной психологии ФГБОУ ВПО «Марийский государственный технический университет», г. Йошкар-Ола

Растопчина Александра Николаевна – студентка ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь

Россанова Мария Валерьевна – педагог-психолог МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида № 55 г. Йошкар-Олы «Елочка», г. Йошкар-Ола

Рубан Юлия Михайловна – педагог-психолог ГБОУ СПО «Российский колледж традиционной культуры», г. Санкт-Петербург

Рыбакова Лидия Николаевна – студентка АНО ВПО «Межрегиональный открытый социальный институт», г. Йошкар-Ола

Савельева Наталья Витальевна – педагог-психолог МБДОУ «Детский сад № 3 «Сказка» д. Савино», г. Йошкар-Ола

Сайфетдинова Элина Ильясовна – студентка ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный педагогический университет им. В.Г. Белинского», г. Пенза

Сирота Наталья Александровна – д. мед. наук, профессор, декан факультета клинической психологии ГБОУ ВПО «Московский государственный медико-стоматологический университет» Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации, г. Москва

Стрельникова Ирина Владимировна – магистрант ФГБОУ ВПО «Марийский государственный технический университет», г. Йошкар-Ола

Сысоева Алина Александровна – аспирантка ФГБОУ ВПО «Казанский национальный исследовательский технологический университет», г. Казань

Тентимишева Анара Насрединовна – канд. пед. наук**,** ст. преподаватель ГОУ ВПО «Кыргызско-Российский Славянский университет», г. Бишкек, Кыргызская Республика

Тихомирова Валентина Тихоновна – канд. пед. наук, доцент, менеджер по развитию персонала ГУ «Гимназия № 4 им. А.С. Пушкина Управления образованием г. Алматы», г. Алматы, Республика Казахстан

Трофимова Алевтина Львовна – студентка АНО ВПО «Межрегиональный открытый социальный институт», г. Йошкар-Ола

Уруджева Изафа Шакировна – аспирантка ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет», г. Нижний Новгород

Учаев Евгений Геннадьевич – аспирант ФГБОУ ВПО Нижегородский государственный педагогический университет», психолог ГКУ СРЦН «Солнышко», г. Нижний Новгород

Федорова Полина Сергеевна – канд. психол. наук, декан факультета психологии филиала НОУ ВПО «Московский психолого-социальный университете», г. Ярославль

Федотова Екатерина Алексеевна – студентка АНО ВПО «Межрегиональный открытый социальный институт», г. Йошкар-Ола

Фетисов Бронислав Александрович – студент ГБОУ ВПО «Московский Государственный Медико-стоматологический университет» Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации, г. Москва

Францева Елена Николаевна – канд. пед. наук, доцент ГОУ ВПО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь

Францек Артем Сергеевич – аспирант АНО ВПО «Межрегиональный открытый социальный институт», г. Йошкар-Ола

Хабибрахманова Лилия Хафизовна – канд. биол. наук, доцент кафедры общей психологии ФГБОУ ВПО «Марийский государственный университет», г. Йошкар-Ола

Царегородцева Светлана Александровна – канд. мед. наук, доцент кафедры психологии и педагогики АНО ВПО «Межрегиональный открытый социальный институт», г. Йошкар-Ола

Чеботарева Светлана Викторовна – канд. психол. наук, ст. преподаватель кафедры психологии ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет», г. Нижний Новгород

Чжен Ирина Николаевна – канд. пед. наук, доцент ГОУ ВПО «Кыргызско-Российский Славянский университет», г. Бишкек, Кыргызская Республика

Швецова Ольга Викторовна – канд. психол. наук, доцент кафедры психологии ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь

Шишкина Ольга Викторовна – канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой психологии и педагогики АНО ВПО «Межрегиональный открытый социальный институт», г. Йошкар-Ола

Шишкина Зинаида Аркадьевна – ст. воспитатель МБДОУ «Детский сад № 44 «Буратино», г. Йошкар-Ола

Яблокова Наталья Викторовна – студентка АНО ВПО «Межрегиональный открытый социальный институт», г. Йошкар-Ола

Ялтонский Владимир Михайлович – д. мед. наук, профессор ГБОУ ВПО «Московский государственный медико-стоматологический университет» Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации, г. Москва

СОДЕРЖАНИЕ

Авдошина А.В., Калмыкова О.В. Новоселова А.Ю. Распространенность синдрома эмоционального выгорания в студенческой среде.....3
Акалова М.С., Маланов С.В. Влияние частицы «не» на запоминание разных частей речи.....7
Альфимова И.В. Формирование эмоциональной устойчивости педагога в условиях современной школы.....11
Амирова В.С., Лаврентьева И.В. Определение понятия «социальная компетентность» в дошкольном возрасте.....15
Андреева С.Н. Мотивационный аспект учебной деятельности студентов.....19
Андрианова Д.Е., Клюкина С.С. Развитие умений самостоятельной работы у младших школьников.....22
Анонова С.И. Структура организаторских способностей у менеджеров.....25
Аношкин И.В. Рефлексивная общительность как свойство личности и методика ее диагностики.....31
Бажанова Ю.В. Стили негармонического семейного воспитания и агрессивное поведение детей младшего школьного возраста.....35
Бахтина С.В. Стили поведения студентов младших курсов в конфликтных ситуациях (гендерный аспект).....39
Блинова М.Л. Агрессивное поведение личности: опыт психологов и педагогов.....44
Блинова М.Л., Палагина Н.И. Отечественный и международный опыт практикоориентированного подхода при подготовке будущих педагогов-психологов к профессиональной деятельности.....49
Борзенко О.В. Смыслообразующие мотивы в самоопределении личности юношеского возраста.....53
Быкова Е.С. Личностные предпосылки и условия развития инновационности студента.....55
Васильева И.В. Зависимость оценки времени от индивидуально-психологических особенностей личности.....59
Гаврилова О.А. Изучение психологических проблем семьи, имеющей психически больного.....62
Гаранина Ж.Г. Проблема личностного саморазвития будущих специалистов.....66
Голованова Т.Н. Использование танцевально-двигательной терапии в работе практического психолога.....71
Голоюс Е.А. Изучение особенностей усвоения нравственных норм и правил современными дошкольниками.....75

Грачева О.Г. Структура ценностей и мотивов студенческой молодежи.....80
Гребенкина О.В., Арсентьева Л.В. Использование элементов сказкотерапии в работе с дошкольниками.....85
Грицай Л.А. Социально-психологические аспекты современного материнства.....87
Губкина С.В., Калинин И.В. Некоторые особенности изучения ценностной сферы человека.....91
Гурьянова А.А. Синдром эмоционального выгорания у специалистов дошкольного образовательного учреждения.....94
Дегтева Т.Н., Кудряшова О.В. Изучение эмоционального интеллекта в ранней юности с использованием диагностических методик в социально-психологическом тренинге.....97
Долганина В.В. Формирование этнической толерантности подростков в образовательном процессе школе.....101
Евстафьева О.Ю. Развитие восприятия цвета в дошкольном возрасте.....106
Ерзин А.И. Агрессия человека: функциональный подход.....108
Жабина А.А. К вопросу о возможности операционализации категории отчуждения.....112
Загайнов И.А. Активные и интерактивные методы обучения как фактор формирования гендерной идентичности подростков.....116
Иванова А.Н. Игровые упражнения как средство коррекции агрессивного поведения у детей младшего дошкольного возраста.....121
Кадыкова С.А. Развитие гражданской идентичности – приоритетная задача поликультурного образования в России.....124
Козлова С.Ю. Развитие воли у детей раннего возраста.....128
Коробейникова Е.М. Особенности психокоррекции профессионального выгорания медицинских сестер.....132
Королева Т.А. Психологическое здоровье – необходимое условие полноценного развития ребенка.....136
Коряковцева Е.В. Развитие произвольного внимания у детей старшего дошкольного возраста посредством дидактических игр.....140
Коченко О.Л., Михайлова С.Н. Морально-нравственные качества молодежи.....144
Кочергина Н.А. Детская агрессивность и жестокость. Как ее остановить?.....145
Кравец Г.В. Взаимосвязь социально-коммуникативной компетентности, интернального локуса контроля, рефлексивности и самоуправления личности.....149

Кравец С.С. Авторитет педагога в представлениях современных школьников и студентов.....153
Кудряшова О.В. Категория неопределенности в психологической науке.....158
Кузовкова Ю.С. Личное и профессиональное самоопределение дошкольников посредством игры.....160
Купцова С.А. Методологические основы построения модели развития экологической культуры.....162
Купченко В.Е. Готовность преодолевать трудности как фактор жизненной стратегии в средней зрелости.....169
Курапова И.А. Особенности соотношения детей младшего школьного возраста с хроническими заболеваниями.....173
Кучер И.В. Гендерные особенности супружеской ревности в юношеском возрасте.....177
Лаврентьева И.В. Особенности профессиональной компетентности будущего социального работника.....182
Лазарева И.А. Применение техники «конструктивного спора» в практике семейного и супружеского консультирования.....186
Лежнина Н.Ю. Особенности развития детей дошкольного возраста.....189
Макарычева И.Н. Использование классической теории мотивации А. Маслоу в практике психологического консультирования.....194
Маланов С.В. К проблеме интериоризации межличностных отношений в развитии личности ребенка.....199
Малинина М.В. Особенности неречевого общения детей с нарушениями зрения.....206
Мальцева Е.Ф. Особенности эффективной самопрезентации личности в профессиональном коллективе.....208
Мамаева Л.В. Анализ личностных и профессионально важных качеств работников торговли.....212
Матвеева Ю.А. Психологические особенности формирования уверенности в себе у старших дошкольников.....215
Медведева И.А. Различия в показателях внутригруппового общения сельских и городских подростков.....219
Михайлова С.Н. Психологические портреты больных остеохондрозом.....223
Михайлова С.Н. Особенности индивидуальных траекторий развития двигательных и когнитивных функций личности детей с ЗПР.....226
Михеева В.А. Школьные страхи у детей младшего школьного возраста и пути их преодоления.....228
Немцева Е.В. Особенности проявления коммуникативной толерантности у студентов медицинского колледжа.....233

Нуриева О.А. Особенности взаимоотношений в классном коллективе старшеклассников из полных и неполных семей.....241
Овечкина В.Н., Кузьмина Г.Н. Современные требования к дидактическим играм экологического содержания для детей с ограниченными возможностями здоровья.....247
Огородников А.М. Влияние эмоционально-волевой сферы личности на функциональную деятельность человека при успехе и неудаче.....250
Охотникова И.Н. Психологические аспекты профилактики конфликтного поведения в трудовом коллективе.....254
Павловская О.А. Особенности социально-психологической адаптации офицеров, увольняемых в запас.....258
Памфилова С.А. Социальный портрет выпускника школы «глазами» старшеклассников.....261
Панфилова Л.Ф. Методика работы с психологическим тезаурусом.....266
Панченко В.М., Швецова О.В. Мимические смазанные микровыражения эмоций на службе выявления лжи.....271
Петрова Н.Н. Психологические особенности профессионального выгорания медицинских работников с различным стажем работы.....275
Печникова Э.Г. Практическая психология и психологическое консультирование в условиях дошкольного учреждения.....279
Плаксин А.Н. Современные подходы к классификации преступников в рамках юридической практики.....284
Полякова С.А., Швецова О.В. Темперамент и творческая деятельность человека.....288
Попова И.В. Развитие волевой сферы личности подростков сельской школы.....292
Прибыльская М.Ю. Анализ сформированности личностных качеств у взрослых людей.....295
Прилепских О.С. Особенности подготовки будущих педагогов к антропологическому сопровождению раннего развития ребенка в семье и в образовательном пространстве.....300
Пугачева О.Ю. Исследование интеллектуальных способностей школьников подросткового возраста.....305
Пустовалова А.С. Представление о готовности к браку у людей ранней взрослости.....308
Разумова О.Г. Использование различных источников для разработки учебно-методических материалов по клинической психологии.....312
Растопчина А.Н., Швецова О.В. О смысле жизни.....316
Россанова М.В. Система работы педагога-психолога с родителями в период адаптации детей к условиям детского сада.....319
Рубан Ю.М. Профилактика эмоционального выгорания работников детского дома «Центр и сирот». Работа с конфликтом.....323

Рыбакова Л.Н. Развитие коммуникативных способностей в условиях сельской школы.....326
Савельева Н.В. Личность в системе современного научного знания....330
Сайфетдинова Э.И., Кудряшова О.В. Лепка как средство познания своего внутреннего Я в юношеском возрасте.....334
Сирота Н.А., Фетисов Б.А. Копинг-поведение женщин, больных раком молочной железы, в послеоперационный период.....338
Стрельникова И.В. Социально-психологические аспекты активной старости.....342
Сысоева А.А. Психология поведения личности в конфликтных ситуациях. Психологическая готовность специалиста социальной работы к деятельности в чрезвычайных ситуациях.....347
Тихомирова В.Т. На какие знания о визуализации ориентируются современные школьные психологи России и Казахстана?.....351
Трофимова А.Л. Стиль детско-родительских отношений как фактор успешности обучения подростков.....357
Уруджева И.Ш. Социально-психологические условия успешной адаптации мигрантов к новой социокультурной среде.....361
Учаев Е.Г. Копинг-стратегии и локус контроля родителей, находящихся на грани лишения родительских прав.....365
Федорова П.С. Обновление образовательной системы учреждения высшего профессионального образования.....370
Федотова Е.А. Особенности проявления агрессивности у женщин, находящихся в местах лишения свободы, в возрастном аспекте.....374
Францева Е.Н., Антонелене Э.Н. Роль дошкольного образовательного учреждения в развитии творческих способностей дошкольников.....378
Францек А.С. Влияние языковых средств на организацию умственных действий человека.....382
Хабибрахманова Л.Х., Охотникова С.С. Особенности влияния профессиональной деятельности на личностные характеристики врачей.....386
Чеботарева С.В. Возможности использования компетентностной модели специалиста в ситуации выбора студентом образовательной траектории.....391
Чжен И.Н., Тентимишева А.Н., Потоцкая Л.В. Влияние травмирующей ситуации на представление о будущем у подростков.....395
Швецова О.В. Патогенный фактор профессионального выбора педагога: акцентуации характера.....400
Шишкина З.А. Социальное партнерство ДОУ с семьей.....403
Яблокова Н.В. Развитие коммуникативных умений у детей с дефектами речи.....407

Ялтонский В.М., Абросимов И.Н. Влияние субъективного восприятия болезни на качество жизни больных муковисцидозом.....410
Сведения об авторах.....416

МЕЖРЕГИОНАЛЬНЫЙ ОТКРЫТЫЙ СОЦИАЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ

424007, г. Йошкар-Ола, ул. Прохорова, 28
Тел. / факс (8362) 63-56-40, приемная комиссия: 38-08-08
E-mail: info@mosi.ru

Межрегиональный открытый социальный институт (МОСИ) ведет образовательную деятельность с 2003 года. В 2008 году вуз прошел процедуру государственной аккредитации. В 2007 году получил сертификат соответствия ИСО 9000-2008. В 2012 году МОСИ прошел общественную аккредитацию Ассоциации юристов России. По окончании обучения выдается государственный диплом.

Институт осуществляет обучение по очной, заочной, очно-заочной и заочной с применением дистанционных технологий формам по следующим направлениям и уровням подготовки:

- Юриспруденция (бакалавриат и магистратура)

Профили: «Гражданское право»
«Уголовное право»

- Информационная безопасность (бакалавриат)

Профиль: «Комплексная защита объектов информатизации»

- Менеджмент (бакалавриат и магистратура)

Профили: «Государственное и муниципальное управление»
«Финансовый менеджмент»
«Маркетинг»
«Информационный менеджмент»
«Логистика и управление цепями поставок»

- Лингвистика (бакалавриат)

Профиль: «Перевод и переводоведение»

- Дефектологическое образование (бакалавриат)

Профиль: «Логопедия»

- Экономика (бакалавриат)

Профили: «Финансы и кредит»
«Бухгалтерский учет, анализ и аудит»
«Статистика»

- Прикладная информатика (бакалавриат и магистратура)

Профиль: «Информационные системы в административном управлении»

- Психология (бакалавриат и магистратура)

Профили: «Юридическая психология»
«Психология управления»
«Социальная психология»

- Бизнес-информатика (бакалавриат)

Профили: «Информационные системы управления бизнесом»
«Электронный бизнес»

- Клиническая психология (специалитет)

Специализация: «Патопсихологическая диагностика и психотерапия»

Аспирантура МОСИ ведет подготовку по следующим отраслям наук и специальностям:

- 05.00.00 – Технические науки

05.13.19 – Методы и системы защиты информации, информационная безопасность

- 08.00.00 – Экономические науки

08.00.05 – Экономика и управление народным хозяйством (по отраслям и сферам деятельности, в т.ч.: экономика, организация и управление предприятиями, отраслями, комплексами)

08.00.12 – Бухгалтерский учет, статистика

- 12.00.00 – Юридические науки

12.00.01 – Теория и история права и государства; история учений о праве и государстве

12.00.08 – Уголовное право и криминология; уголовно-исполнительное право

12.00.09 – Уголовный процесс, криминалистика; оперативно-розыскная деятельность

- 19.00.00 – Психологические науки

19.00.01 – Общая психология, психология личности, история психологии

Содержание и объем образовательных программ в МОСИ полностью соответствуют государственным стандартам образования.

В структуре института 13 кафедр. На кафедрах МОСИ работают более 200 преподавателей, большинство из них имеют ученые степени и звания доктора или кандидата наук, профессора и доцента. В вузе имеются 7 компьютерных классов, 5 тестовых центров, 13 научно-исследовательских лабораторий, тестовый центр TOEFL, Person Vue, Thomson Prometric, Certiport, библиотека, читальный зал, зал судебных заседаний.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗНАНИЕ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОСТИ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Сборник статей по материалам
II Всероссийской научно-практической конференции
17 февраля 2012 года

Авторы опубликованных статей несут полную ответственность за содержание материалов

Научный редактор сборника -
д.пс.н., профессор Л.М. Попов
Ответственный редактор сборника -
д. пед.н., профессор Н.М. Швецов

Компьютерная верстка: Т.Ю. Романова
Корректор: Т.Ю. Романова

Издательство ООО «СТРИНГ»
Изд. № 168
ISBN 978-5-91716-168-6

Подписано к печати
Формат 60×84/16. Бумага офсетная. Усл. печ. л.
Тираж 500
Заказ № 1281
Отпечатано в ООО «СТРИНГ»
424002, г. Йошкар-Ола, ул. Кремлевская, 31