МЕЖРЕГИОНАЛЬНЫЙ ОТКРЫТЫЙ СОЦИАЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ
ФЕДЕРАЦИЯ ПСИХОЛОГОВ ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ
РЕГИОНАЛЬНОЕ ОТДЕЛЕНИЕ РЕСПУБЛИКИ МАРИЙ ЭЛ
ПРИ ПОДДЕРЖКЕ
МИНИСТЕРСТВА ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РЕСПУБЛИКИ МАРИЙ ЭЛ

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗНАНИЕ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОСТИ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Сборник статей по материалам
VIII Всероссийской научно-практической конференции
20-22 февраля 2018 года

Йошкар-Ола
2018

УДК 159.9.072
ББК 88.3
П 86

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

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

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

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

П 86 Психологическое знание в контексте современности: теория и практика: сборник статей по материалам VIII Всероссийской научно-практической конференции (20-22 февраля 2018 года) / под ред. Л.М. Попова, Н.М. Швецова. – Йошкар-Ола: ООО ИПФ «СТРИНГ», 2018. – 185 с.

В данный сборник вошли материалы VIII Всероссийской научно-практической конференции «Психологическое знание в контексте современности: теория и практика», которая состоялась 20-22 февраля 2018 года. В конференции приняли участие ученые, специалисты, преподаватели, аспиранты и студенты из разных стран и городов. Представленные материалы основаны на оригинальном исследовательском опыте авторов.

ISBN

УДК 159.9.072
ББК 88.3

© Межрегиональный открытый
социальный институт, 2018

Роль перфекционизма в эмоциональной дезадаптации студентов

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

Психологический анализ тенденций современной культуры свидетельствует о том, что перфекционизм стал важной характеристикой человека нашего времени. Данное обстоятельство служит стимулом к интенсификации исследований этого феномена в психологии. Исторически перфекционизм был связан с большим количеством проблем клинического характера, однако только в последние годы исследователи стали изучать роль перфекционизма в таких расстройствах, как депрессия, тревожность, расстройство питания, личностные расстройства, суицидальное поведение и другие виды тяжелой дезадаптации.

Понятие перфекционизм возникло в протестантской среде XIX века, позже трансформировалось в классический перфекционизм И. Канта, Г. Лейбница, марксистов и подразумевало, прежде всего, внутреннее совершенствование в нравственности, развитие талантов и дарований. В современной психологии перфекционизм – это стремление субъекта к совершенству, высокие личные стандарты, стремление человека доводить результаты любой своей деятельности до соответствия самым высоким эталонам; это потребность в совершенстве продуктов своей деятельности [2]. В настоящее время многие психологи и психиатры убеждены в деструктивности компульсивного стремления к совершенству.

Первые научные теоретические попытки исследования перфекционизма в психологии берут свое начало с 30-х годов XX в., когда К. Хорни и А. Адлер рассмотрели стремление к совершенству как один из главных мотивирующих факторов поступка человека. При этом К. Хорни подчеркивает, что повышение требований общества к индивиду увеличивает стремление последнего к совершенствованию, постепенно приводит к формированию невротической потребности совершенства, которое основывается на идеализированном образе «Я», то есть представлении о том, какой должна быть личность, какими чертами должна обладать. При такой тенденции со временем происходит отчуждение реального «Я» и формируется невротик – нарцисс (нарциссическая патология характера), который идентифицирует себя с идеализированным «Я». А. Адлер отмечает, что стремление быть совершенным естественно, в том смысле, что оно является неотъемлемой частью жизни, побуждением, без которого жизнь была бы невозможной, стремление к совершенству является «потенциально здоровой активностью» [1, с.74].

Однако в ряде случаев перфекционизм принимает невротическую форму, которая взаимосвязана с широким кругом психических расстройств. Н.Г. Гаранян [1] считает, что при «здоровом» перфекционизме индивиды получают удовольствие от усилий. Они стараются преуспеть в деле, но при этом достаточно свободны не быть скрупулезными, если ситуация это позволяет. Успех приносит чувство удовлетворения от хорошо сделанной работы и повышает самооценку. Таким образом, определенные параметры перфекционизма связаны с конструктивным стремлением к достижению и другими адаптивными качествами. Невротический перфекционизм определяется интенсивной потребностью в избегании неуспеха, на который перфекционисты реагируют симптомами депрессии. Индивиды с невротическим перфекционизмом испытывают значительные негативные аффекты перед, во время и после деятельности, качество которой они оценивают значимо ниже, чем другие индивиды.

Д. Хамачек на основе клинического опыта описал различия между невротическим и нормальным перфекционизмом. Нормальный перфекционист – это тот, кто устанавливает для себя высокие стандарты, но при этом не педантичен и отличается гибкостью, может приспосабливать свои стандарты к существующей ситуации, т.е. более адаптивен по сравнению с невротическим перфекционистом, устанавливающим для себя завышенные стандарты и не оставляющим себе возможности допускать ошибки. Следовательно, у последних никогда не бывает ощущения, что что-то сделано достаточно хорошо. Смысл этого различия в том, что перфекционизм подразумевает завышенные стандарты выполнения действия в сочетании с тенденцией к чрезмерно критическим оценкам своего поведения. Таким образом, психологические проблемы, связанные с перфекционизмом, скорее зависят от этих тенденций к критическому оцениванию, чем с установлением завышенных стандартов [4].

Исследователи выделяют несколько сфер, на которые оказывает негативное влияние перфекционизм: эмоциональное состояние, продуктивность деятельности, межличностные контакты. Последствия для эмоционального состояния – это частые, даже хронические переживания недовольства собой, тоски, тревоги, стыда и вины. У перфекциониста страдает и мотивационная сфера. Определенный тип перфекционистов не способен испытывать настоящий интерес к какому бы то ни было занятию, так как на самом деле его интересует не то, чем он занимается, а принятие, одобрение, восхищение, самоутверждение, которые он может получить, успешно справляясь с этим делом или достигая в нем совершенства. Если же по какой-то причине он не получает этих желаемых реакций или они перестают служить достаточным мотивом,

перфекционисту грозит потеря смысла жизни, ощущение своей никчемности, незанятости, в конечном итоге – депрессия.

Последствия для продуктивности деятельности могут проявляться в виде: 1) поведения избегания, 2) состояния паралича, невозможности начать действовать, так как любой результат, отличный от превосходного, неприемлем, 3) снижение продуктивности и хроническое переутомление в силу генерализации высоких стандартов на все виды деятельности (это напоминает истощение обсессивного пациента).

В межличностных контактах возможны: 1) конфликты и разрывы из-за чрезмерных требований и ожиданий в адрес окружающих; 2) конкурентные отношения с людьми из-за сравнений себя с ними, зависти, ревности; 3) недостаток близких и доверительных отношений.

В ряде работ установлена связь перфекционизма с эмоциональной дезадаптацией студентов, которая выступает фактором риска суицидального поведения (Юдеева Т.Ю., 2007; Холмогорова А.Б., Гаранян Н.Г., 2004; Москова М.В., 2008). Сравнительное исследование показателей депрессии, тревоги и стресса у студентов с различным уровнем перфекционизма показало, что в группе с высоким уровнем перфекционизма распространенность эмоциональных нарушений в виде симптомов депрессии, суицидальной готовности и тревоги выше, чем в группе со средним и низким уровнем перфекционизма. Установлено, что группа испытуемых с низким уровнем перфекционизма максимально эмоционально благополучна [3]. Практическое значение полученных результатов заключается в выделении важной мишени профилактики суицидов в студенческой популяции – выраженный перфекцинизм.

Список литературы

1. Гаранян Н.Г. Психологические модели перфекционизма / Н.Г. Гаранян. – СПб.: Питер, 2009. – 344 с.

2. Ильин Е.П. Перфекционизм здоровый и невротический: как развить первый и избавиться от второго // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.elitarium.ru//public/x044.htm (дата обращения: 18.10.2017).

3. Москова М.В. Личностные факторы эмоциональной дезадаптации студентов: диссертация ... кандидата психологических наук: 19.00.13 / М.В. Москова. – М., 2008. – 189 с.

4. Хамачек Д.Е. Психология нормального и невротического перфекционизма / Д.Е. Хамачек. – М., 1978. – 320 с.

Динамика киберкоммуникативной зависимости в подростковом возрасте

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

В настоящее время актуальность исследования проблемы интернет-зависимости становится все более очевидной в связи с ростом количества интернет-пользователей, в том числе подростков, во всем мире. Интимно-личностное общение, являясь ведущим видом деятельности в подростковом возрасте, влияет на формирование самосознания и самооценки подростка, на развитие коммуникативных способностей, успешную социализацию и становление его как личности. Однако, изменение форм и способов общения, опосредованного современными коммуникативными технологиями, открывает, с одной стороны, новые, неизвестные прежде возможности в сфере коммуникации, с другой – порождает проблему возникновения киберкоммуникативной зависимости.

Используя широкие возможности интернета, подростки по большей части могут и удовлетворяют такие социальные потребности, как потребности принадлежности (в общении, любви, признания), а также потребности, связанные с развитием личности (познания, понимания, самореализации). Причем с помощью сети это иногда можно сделать гораздо быстрее и легче, чем в реальной жизни. Подростки, имеющие трудности в общении, в сети гораздо легче находят себе друзей и единомышленников. Благодаря анонимности общения в интернете подростки имеют возможность компенсировать и нейтрализовать в ходе опосредствованного общения те препятствия, которые нередко делают болезненными непосредственные контакты. Таким образом, современные коммуникативные технологии выполняют по сути социализирующие и компенсирующие функции. Главная опасность общения подростков в интернете заключается в том, что виртуальное общение становится преобладающим в их жизни. А это прямой путь к возникновению интернет-зависимости. С точки зрения исследователей этой проблемы, интернет-зависимость – это такой вид зависимого поведения, при котором процесс пребывания в интернете затягивает настолько, что человек оказывается не в состоянии полноценно функционировать в реальном мире, предпочитая жить «виртуально» [2;4;5;6].

В подростковом возрасте это проблема интернет-зависимости стоит наиболее остро, т.к. у подростка еще не развиты в достаточной степени навыки самоконтроля и планирования времени, часто «зависание» часами

в интернете становится поводом обращения родителей подростков к психологу. К наиболее распространенной форме интернет-зависимости исследователи относят киберкоммуникативную зависимость. В данной работе под киберкоммуникативной зависимостью мы понимаем зависимость личности от общения в наиболее популярной коммуникационной среде интернета – социальных сетях.

Целью проведенного исследования явилось изучение динамики киберкоммуникативной зависимости у подростков 12-15 лет и особенностей ее проявления внутри данной возрастной группы. Исследование проводилось на базе 7-9 классов одной из средних школ г. Гомеля в течение трех лет.

В 2014 году в исследовании приняли участие 136 учащихся, из них 67 девочек (49,3%) и 69 мальчиков (50,7%). В 2015 году в исследовании приняли участие 181 учащихся – 90 девочек (49,7%) и 91 мальчик (50,3%). В 2016 году в исследовании приняли участие 179 человек, из которых 88 девочек (49,2%) и 91 мальчик (50,8%). На базе одной из параллелей классов, начиная с 7-го класса в 2014 году и заканчивая в 9-ом в 2016 году, проводилось лонгитюдное исследование. Выборка составила 55 человек – 30 девочек и 25 мальчиков. Возраст респондентов от 12 до 15 лет. Для исследования был выбран тест-опросник на киберкоммуникативную зависимость А.В. Тончевой (возрастная категория теста – 10+) [7].

По результатам исследования высокий уровень киберкоммуникативной зависимости в исследуемых выборках не выявлен. Низкий уровень киберкоммуникативной зависимости характерен в 2014 году 103 подросткам (75,7%), в 2015 году – 146 (80,7%) и в 2016 году – 144 (80,4%), средний уровень – 33 подросткам (24,3%) в 2014 году, 35 (19,3%) – в 2015 году, и 35 (19,6%) – в 2016 году. Результаты исследования соотносятся с данными, полученными А.В. Тончевой (78,7% – низкий, 17% – средний и 4,3% – высокий уровень киберкоммуникативной зависимости у подростков 14-15 лет) и другими исследователями интернет-зависимости [1;3;7].

Представляет интерес распределение признака киберкоммуникативной зависимости в исследуемых выборках подростков в зависимости от возраста и пола. Так, в 2014 году в группе 14-15-летних подростков количество девочек со средним уровнем зависимости почти в два раза больше, чем мальчиков (36,1% и 18,4% соответственно). В 2015 году доля девочек со средним уровнем киберкоммуникативной зависимости в группе 14-15 лет более чем в два раза больше, чем мальчиков (23,5% и 10,9% соответственно). В 2016 году в группе 14-15-летних эта разница становится еще более значительна – 35,4% девочек и 7,4% мальчиков. Исходя из полученных данных,

по исследуемым выборкам 2014-2016 годов было сформулировано и подтверждено следующее предположение: в исследуемой группе 14-15-летних подростков доля девочек со средним уровнем киберкоммуникативной зависимости значимо больше, чем доля мальчиков с таким же уровнем зависимости. Для определения значимости различий использовался угловой коэффициент Фишера φ^*.

При подведении итогов лонгитюдного исследования вышеописанные тенденции подтвердились: высокий уровень киберкоммуникативной зависимости в исследуемой выборке выявлен не был; доля подростков со средним уровнем киберкоммуникативной зависимости в 2014 году (7 класс) составила 20%, в 2015 году (8 класс) снизилась до 18,2% и в 2016 году (9 класс) году она возросла до 21,8%. Можно сказать, что изменения незначительны, однако есть явные отличия внутри выборки по половому признаку. Так, в 7 классе (возраст 12-13 лет) доля девочек незначительно отличается от доли мальчиков со средней степенью киберкоммуникативной зависимости (21,7% и 18% соответственно). В последующие два года это соотношение постепенно изменяется – 20,0% девочек и 16,0% мальчиков в 2015 г. и к 2016 г. доля девочек явно возрастает (30%), а доля мальчиков уменьшается (12%).

Таким образом, лонгитюдное исследование подтвердило тенденцию значимого увеличения доли девочек со средним уровнем киберкоммуникативной зависимости в возрасте 14-15 лет и снижение доли мальчиков того же возраста с аналогичным уровнем зависимости. Различие характерно именно для этого возраста. То есть, исследуя динамику уровня киберкоммуникатиной зависимости в течение трех лет, можно сделать вывод об устойчивой тенденции статистически значимого увеличения доли девочек со средним уровнем киберкоммуникативной зависимости по отношению к доле мальчиков с таким же уровнем зависимости в группе 14-15-летних подростков.

Признавая стремление подростков к виртуальному общению в целом нормальным явлением, удовлетворяющим потребность в том ведущем типе деятельности, который соответствует этому возрастному периоду, нельзя не отметить, что чрезмерная увлеченность именно им в основном через интернет может привести к вытеснению и ограничению традиционных форм коммуникации, и в худшем случае – к интернет-зависимости. Решение этих проблем требует в зависимости от возраста и пола дифференцированного подхода при разработке профилактических и коррекционных программ в работе с интернет-зависимыми подростками.

Список литературы

1. Артемьева Т.В. Диагностика Интернет-зависимости школьников и студентов / Т.В. Артемьева, А.О. Ильина // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://gigabaza.ru/doc/37140.html (дата обращения: 11.04.2016).

2. Жичкина А. Социально-психологические аспекты общения в Интернете / А. Жичкина // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://flogiston.ru/articles/netpsy/refinf (дата обращения: 02.04.2016).

3. Лоскутова В.А. Интернет-зависимость как форма нехимических аддиктивных расстройств // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.psychiatry.ru/stat.php?num=169 (дата обращения: 18.12.2015).

4. Рощевская Е.В. Общение подростков в интернете: положительные и отрицательные аспекты / Е.В. Рощевская // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://ito.edu.ru/2010/Rostov/II/7/II-7-15.html (дата обращения: 15.04.2016).

5. Семенов Н. Все о социальных сетях – I. Влияние на человека / Н. Семенов // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://marketinginform.ru/publications/vse-o-sotsialnih-setyah-1/ (дата обращения: 12.05.2016).

6. Таранова Е. Социальные сети для подростка – благо или вред? / Е. Таранова // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.km.ru/stil/2012/11/28/deti/698321-sotsialnye-seti-dlya-podrostka-blago-ili-vred (дата обращения: 02.04.2016).

7. Тончева А.В. Диагностика киберкоммуникативной зависимости / А.В. Тончева // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://naukovedenie.ru (дата обращения: 12.03.2016).

Развитие личности в процессе экологического воспитания

Александрова В.А.
Детский сад №33 «Колосок»,
Российская Федерация, г. Йошкар-Ола

На сегодняшний день одной из главных проблем в педагогике считается экологическая культура, а сформировать ее получается только при реализации экологического образования с определенным воспитанием, которое должно прививаться еще с раннего детства. При этом непрерывное экологическое образование представляет собой специальную систему в педагогике.

Особенно важную роль имеет воспитание в первые несколько лет жизни, именно в этот период формируются основы личности человека. При правильном педагогическом подношении активно развиваются умственные способности, появляется общее представление об окружающем мире, начинает проявляться характер, чувства и привычки.

Присвоение гармонического развития в детском возрасте включает в себя не только определенные знания и навыки, методы подхода к той или иной информации, но и наличие высокого стремления к чему-то новому, внутренней мотивировки с чувством собственного достоинства, совестью и самоконтролем. Воспитание ребенка дошкольного возраста представляет собой целостное образование, разделенное на несколько уровней с психической и волевой регуляцией поведения. Одной из важных целей остается воспитание познавательных, нравственных и других мотивов.

Для того чтобы у ребенка правильно сформировалась личность, должны прививаться познавательные интересы. В связи с общими представлениями у ребенка проявляются свои собственные интересы. Интерес ко всему неизвестному и новому заключается в постоянном задавании вопросов: «для чего?», «почему?» «из-за чего?», именно это помогает осваивать окружающее, вызывает удивление и привлекает внимание. Именно благодаря таким многочисленным вопросам ребенок познает мир, а мы узнаем его увлечения и проблемы. Но всегда ли мы обращаем внимание на эти вопросы? И даем ли ответы на них? Крайне важно поддерживать стремления ребенка и пробуждать заинтересованность ко всему происходящему. Ни в коем случае нельзя игнорировать и проявлять равнодушие к такому стремлению и познанию всего нового. Именно в этом дошкольном возрасте закладывается познавательный интерес к окружающим предметам и явлениям, которые запоминаются и сохраняются на всю жизнь. Ребенок пытается найти объяснение какому-либо явлению и ставит перед собой познавательные задачи. Здесь начинается плавный переход от обычного любопытства

к любознательности. Начинает проявляться произвольность в поступках, на которые влияет сложившийся характер.

О такой важности развития познавательных интересов у детей говорили многие исследователи, например, В.С. Иванова, А.А. Люблинская, Е.Ф. Рыбалко и др. Они утверждали, что такой интерес способствует развитию мыслительной деятельности, придавая им эмоциональную окрашенность и продуктивность. При этом ребенок способен эффективнее сосредотачивать свое внимание. Применяя волевые усилия, он становится более самостоятельным в решении практических и умственных задач. Многие психологи, например, В.С. Мухина, Л.И. Божович делились своими знаниями о том, что достаточно развитые познавательные интересы – это явный признак умственной готовности ребенка к школе.

В современной жизни экологическое и нравственное воспитание является острой проблемой для детей дошкольного возраста.

Основным противоречием современной жизни является развитие своеобразной «стратегии» преобразовательных действий, а также «стратегии» развития экосистем. В связи с активным развитием научного прогресса возникли необоснованные предположения о зависимости человека от природы. И разрешить предположения и противоречия возможно лишь путем понятия феномена природы, где человек становится важной частью природы, проблема заключается в гармонизации отношений человека с природой. Изучение данного взаимоотношения «человек-природа» доказывает возникновение проблемы с времен появления человека и имеет несколько сторон, на которые можно смотреть по-разному. С одной стороны, человек – это часть природы, он не может жить в других условиях, только с природой. С другой стороны, это взаимоотношение человека с природой и забота о ней, восстановление и сохранность существующего как места постоянного обитания. Но если сравнить человека с другими живыми существами, то первый наделен интеллектом и эстетическими соображениями. Для человека природа – это не только жизнь, но и возможность умственного, всестороннего развития.

По тому, как ребенок относится к природе, можно оценить уровень его экологического воспитания.

Любое человеческое отношение, если рассматривать с психологической стороны, представляет собой внутреннюю индивидуально-избирательную сторону и его многообразные связи с различной действительностью. Индивидуальные отношения человека ко всему происходящему относятся к внутреннему потенциалу его действий, чувств, эмоций и поведения. Деятельность в психологическом плане, функции, активная характеристика проявляются в отношении человека к поставленной задаче, процессу и условиям выполнения.

Психологические отношения – это целая система личных, сознательных связей с разными сторонами объективных занятий. Это целая система, которая исходит из начала истории появления человека, где проявляется накопленный опыт и затем внутренне принимаются определенные решения. Это также включает взаимосвязь с несколькими компонентами, а именно с тремя: практическими, интеллектуальными (ощущения, цели, интересы) и пробуждающими. Если соединить их воедино, то получается общее структурно-функциональное отношение.

Развитие личности у детей дошкольного возраста, его воспитание и правильное отношение ко всему окружающему, в том числе и природе, – это трудоемкий педагогический процесс, основой которого является правильное всестороннее развитие эмоционального характера.

Педагоги и воспитатели ДОУ должны прививать воспитанникам экологическую культуру, в которую входит следующее: специализированные занятия, проведение экскурсий, эксперименты на заданную тему, беседы и игры, связанные с природой, ведение календаря погоды. Кроме этого педагоги обязаны проводить ежедневные прогулки на свежем воздухе, в ходе которых наблюдать за явлениями природы, анализировать сезонные изменения, смотреть за животными, птицами и насекомыми. Для пробуждения в детях позитивного отношения к природе и всему живому, полезно организовывать различные выставки с поделками и рисунками, например, «Каких животных знаете?», «Бережем природу вместе!». Осенью особенно интересно организовывать выставку поделок на тему «Дары природы», это поможет обратить внимание детей на всю осеннюю красоту и богатство даров этого сезона. Для знакомства с зимним периодом важно также проводить такие тематические прогулки, как «Жизнь животных зимой», «Как встречать зиму» и многое другое. Перед осуществлением таких прогулок для детей более старшего возраста, когда идет подготовка к школе, можно показывать видеофильмы, на уроках рассказывать о правилах поведения на природе.

Помимо занятий с педагогами обязательно должны заниматься еще и родители, для этого есть специально подготовленные консультации, например, «Семейный отдых на природе», «Роль и значение экологического воспитания», «Развитие дошкольника в мире природы». Также необходимо участвовать во всевозможных экскурсиях, касающихся заданной темы, это могут быть заповедники, сосновые и березовые рощи и другое.

Благодаря такой усердной работе педагогов у воспитанников ДОУ формируются навыки экологической культуры в положительном ключе. Понимание важности природы, ответственность за нее, развитие доброты и отзывчивости прекрасно отражается на формировании характера и личности ребенка в будущем.

Список литературы

1. Егоренков Л.И. Экологическое воспитание дошкольников и младших школьников [Текст]: пособие для родителей, педагогов и воспитателей детских дошкольных учреждений, учителей и начальных классов / Л.И. Егоренков. – М.: АРКТИ, 2001. – 128 с.

2. Николаева С.Н. Юный эколог [Текст]: программа экологического воспитания в детском саду / С.Н. Николаева. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2010. – 112 с.

3. Соломенникова О.А. Экологическое воспитание в детском саду [Текст]: программа и методические рекомендации / О.А. Соломенникова. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2009. – 112 с.

4. Я-ты-мы [Текст]: программа социально-эмоционального развития дошкольников / Сост. О.Л. Князева. – М.: Мозаика-Синтез, 2005. – 168 с.

Влияние стилей взаимоотношения в семье на агрессивность младших школьников

Блинова М.Л.,
Капанжа Н.Ю.
Марийский государственный университет,
Межрегиональный открытый социальный институт,
Российская Федерация, г. Йошкар-Ола

Человечество испокон веков проявляло интерес к феномену агрессии, поэтому и наше время не является исключением. Сколько людей ранят и убивают, причиняют друг другу страдания словами или действиями. Причинами агрессивного поведения занимались лучшие умы человечества на протяжении многих веков, при этом агрессия анализировалась с различных позиций (поэзии, философии, религии и т.д.).

Мы тоже попытались разобраться в данном вопросе. Для этого мы провели исследование. Базой исследования сделали одну из школ города Йошкар-Олы. В исследовании приняло участие 48 учеников из 4-х классов в возрасте 10-11 лет.

Можно предположить, что взаимоотношения в семье оказывают влияние на развитие и формирование личности ребенка. Наличие проблем в детско-родительских отношениях способствует высокому уровню агрессивности детей младшего школьного возраста.

Исследовательская работа проводилась поэтапно.

На первом этапе работы, констатирующем, мы подобрали диагностические методики и провели экспериментальное исследование

взаимосвязи детско-родительских отношений и уровня агрессивности младших школьников.

На втором этапе, формирующем, на основе данных, полученных в результате исследования, нами была разработана и апробирована программа коррекции агрессивного поведения младших школьников.

Третий этап, контрольный, был посвящен анализу изменений уровня агрессивности младших школьников в процессе реализации коррекционной программы.

Методы исследования: тестирование, беседа, методы обработки данных, методы количественного и качественного анализа.

Использовались следующие методики:

1. Методика родительского отношения (ОРО) А.Я. Варга, В.В. Столина.

2. Опросник уровня агрессивности Басса-Дарки.

3. Проективная методика «Рисунок семьи».

Проведенное исследование по данным методикам показало, что присутствует влияние взаимоотношений в семье на уровень агресссивности младших школьников. Так, в экспериментальной и контрольной группах у младших школьников с высоким уровнем агрессии отмечены деструктивные типы родительского отношения, выражающиеся в отвержении ребенка, отсутствии кооперации, наличии психологической дистанции. Родительские отношения характеризуются отсутствием контроля или же высоким контролем, в таких семьях преобладают отношения по типу «ребенок-неудачник». Также у младших школьников с высоким уровнем агрессии отмечен низкий уровень внутрисемейных отношений по методике «Рисунок семьи». В этих семьях не хватает тепла и понимания, нет эмоционального контакта с родителями, в семье присутствуют конфликты, агрессия, тревожность и напряженность.

У младших школьников экспериментальной и контрольной групп отмечено преобладание вербальной (словесной) агрессии, когда выражение негативных чувств осуществляется как через форму (крик, визг), так и через содержание словесных ответов (проклятия, угрозы).

Полученные результаты свидетельствуют о необходимости психологической коррекции проявлений агрессии у младших школьников.

На основе проведенного исследования мы разработали программу. Данная программа поможет нам скорректировать агрессивные тенденции в поведении младших школьников путем обучения навыкам адаптивного поведения.

Структура занятий включала обязательный ритуал приветствия, разминку и основное упражнение. Ритуалы приветствия и прощания мы выбирали в зависимости от состояния группы и приоритетов ведущего. В конце каждого занятия обязательно проводили рефлексию и ритуал

прощания (при необходимости рефлексия проводилась после выполнения какого-то конкретного упражнения).

Методы и приемы работы: эмпатическое активное слушание, сюжетно-ролевые игры, подвижные игры с правилами, игровые упражнения на развитие эмпатии, лучшее осознание чувств и эмоций, умения доверять друг другу, релаксационные техники, арт-терапевтические методы.

Представленная программа вариативна. Мы использовали дополнительные упражнения и игры для проработки выявленных проблем.

В процессе коррекционных занятий заметно менялось эмоциональное состояние младших школьников. Уже после 2-3 занятия психолог и учитель младших классов заметили, что дети стали спокойнее, доброжелательнее, чаще улыбаются, повысилась работоспособность на уроках. Положительные изменения в большей или меньшей степени произошли практически со всеми детьми.

Контрольный этап показал, что в результате коррекционной работы произошло снижение всех форм агрессии у младших школьников. Высокий уровень агрессии отмечен только у трех школьников из 14-ти. Ранее у них были выявлены очень высокие баллы по методике Басса-Дарки. В результате коррекционных занятий уровень агрессии снизился, но все еще остается высоким. У 9-ти младших школьников, имевших ранее высокий уровень агрессии, отмечен средний уровень агрессии, что позволяет сделать вывод об эффективности проведенной нами коррекционной работы.

Средства развития эмоциональной устойчивости к стрессу сотрудников МЧС

Блинова М.Л.,
Короткова Т.Е.
Марийский государственный университет,
Межрегиональный открытый социальный институт,
Российская Федерация, г. Йошкар-Ола

В настоящее время в процесс подготовки специалистов для структурных подразделений МЧС России внедряются новые программы, средства, методы психологической работы, образовательные стандарты. Создаются учебно-научные комплексы, вводятся подразделения психологического обеспечения. С.Н. Очнева, Т.С. Мороз отмечают, что активно ставится вопрос о переориентации деятельности групп профотбора с задачами профессиональной ориентации и психологического отбора на проблемы психологического обеспечения профессиональной деятельности и развития стрессоустойчивости.

В общем виде психологическое обеспечение профессиональной подготовки осуществляется, по мнению К.В. Сельченок, А.Е. Тарас, в следующих направлениях: психолого-педагогическом, социально-психологическом, личностном. Кроме того, необходимо учитывать и такие компоненты, как профессионализм руководящего состава, взаимоотношения в профессиональных коллективах, психолого-педагогические аспекты внедрения новых технологий и процесс адаптации сотрудников ФПС к ним. Поэтому становится понятным, почему психологическое обеспечение профессиональной деятельности и развития стрессоустойчивости сотрудников ФПС включает комплекс научно обоснованных мероприятий по оптимизации деятельности в подразделениях МЧС России в области подготовки профессионального и личностного развития сотрудников.

Целью проведения мероприятий психологического обеспечения, по мнению Ю.В. Петровой и Н.В. Жигинас, является оказание помощи начальствующему составу подразделений противопожарной службы в реализации психологически обоснованного подхода ко всем составляющим частям профессиональной подготовки: развитию и совершенствованию профессионально важных качеств сотрудников, укреплению здоровья личного состава, а также минимизации энергозатрат в ситуации стресса.

А.Я. Чебыкин, Л.М. Аболин полагают, что профессиональная деятельность сотрудников ГПС МЧС России заключается в овладении специальными приемами и стереотипами поведения в экстремальных

ситуациях, связанных с тушением пожаров, ликвидацией последствий ЧС. На этом фоне происходит активное формирование таких важных качеств личности, как устойчивость к высокому уровню опасности, рискованности, стрессогенности, определенному уровню ответственности; происходит выработка механизмов поведения и действий в неопределенных ситуациях, в условиях ограниченного пространства и дефицита времени. Любая профессиональная деятельность, связанная с риском, требует особого внимания со стороны психологических служб в системе подготовки кадров. Одна из главных задач психологического сопровождения – не только оказывать своевременную помощь и поддержку сотрудникам ФПС, но и научить их самостоятельно, ответственно относиться к своему здоровью, обучить приемам развития эмоциональной устойчивости к стрессу, помочь пожарным стать полноценными субъектами своей профессиональной жизни.

Обеспечение развития эмоциональной устойчивости психологическими службами предполагает создание ориентационного поля профессионального развития личности, укрепление профессионального «Я», поддержание адекватной самооценки, оперативную помощь и поддержку, саморегуляцию жизнедеятельности, освоение технологий профессионального самосохранения.

По мнению Г.С. Корытовой, сотрудники ФПС работают в экстремальных условиях под воздействием различных стрессогенных факторов, в связи с этим они должны быть психологически подготовлены к трудностям в профессиональной деятельности. Сохранять внутреннюю гармонию, благоприятные межличностные отношения, переживание благополучия в ситуациях жизненных испытаний позволяет психологическая устойчивость. Психологическая устойчивость является сложным и емким качеством личности. В нем объединен целый комплекс способностей, широкий круг разноуровневых явлений. Основными аспектами психологической устойчивости являются стойкость, стабильность, уравновешенность, сопротивляемость (резистентность), мотивация, воля, познание и интеллект. Формирование психологической устойчивости и умения владеть собой в кризисных и экстремальных ситуациях предполагает выработку определенных качеств личности, таких как ответственность, стойкость к неудачам, склонность и устойчивость к риску, самообладание, выдержка.

Люди, постоянно сталкивающиеся с экстремальными ситуациями в силу своей профессии, с ситуациями опасности и риска, должны владеть приемами самоконтроля, управления своим поведением и эмоциями. В процессе занятий и тренировок они должны активно включаться в процесс познания и научиться овладевать приемами саморегуляции, снятия нервного напряжения, активизации внутренних ресурсов

на выполнение поставленной задачи. В связи с этим отмечается важность разработки и реализации программ развития стрессоустойчивости сотрудников ФПС МЧС России на всех этапах адаптации к экстремальным ситуациям.

В процессе подготовки к действиям в экстремальных условиях, как отмечают Н.В. Жигинас, В.Я. Семке, во избежание переутомления и повышения эффективности этого процесса, необходимо вовремя выявлять и корректировать любые отклонения в функциональном состоянии сотрудников. Работу по обеспечению развития стрессоустойчивости рекомендуется проводить, используя комплекс мероприятий, направленных на повышение работоспособности сотрудников ФПС МЧС России, обучение методам и приемам саморегуляции в повседневной и экстремальной деятельности.

Анализ литературы свидетельствует о том, что применение методов психической саморегуляции является достаточно эффективным, способствует снижению нервно-психической напряженности и эмоциональных переживаний в стрессовой ситуации, повышению эмоциональной и психофизиологической устойчивости индивида к воздействию различных стресс-факторов, формированию функциональной готовности к адекватному реагированию на экстремальные условия среды.

Список литературы

1. Аболин Л.М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека / Л.М. Аболин. – Казань: Изд-во Казанского университета, 2016.

2. Жигинас Н.В. Персонологический подход в консультировании кризисных состояний. / Н.В. Жигинас, В.Я. Семке. – Томск: ТГПУ, 2016.

3. Корытова Г.С. Влияние возраста и стажа профессиональной деятельности на уровень зрелости психозащитного поведения у работников / Г.С. Корытова // Фундаментальные исследования. – 2016.

4. Методические рекомендации для работников МЧС по повышению стрессоустойчивости // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.romny.info/mns/index.php (дата обращения: 16.10.2017).

5. Очнева С.Н. Стрессоустойчивость и эмоциональное выгорание сотрудников МЧС / С.Н. Очнева, Т.С. Мороз // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.scienceforum.ru/2015/1348/9320 (дата обращения: 16.10.2017).

6. Петрова Ю.В. Стресс и готовность к риску сотрудников МЧС / Вестник ТГПУ №1 (142) // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/stress-i-gotovnost-k-risku-sotrudnikov-mchs (дата обращения: 16.10.2017).

Развитие произвольности у детей дошкольного возраста посредством психотренинга общения

Бочкарева О.Н.
Детский сад №2 «Облачко»,
Российская Федерация, г. Йошкар-Ола

Проблема произвольности в детском возрасте является достаточно актуальной для педагогов и психологов в современных образовательных учреждениях. Во ФГОС ДО в целевых ориентирах на этапе завершения дошкольного образования указано, что «…ребенок способен к волевым усилиям, может следовать социальным нормам поведения и правилам в разных видах деятельности, во взаимоотношениях со взрослыми и сверстниками…».

Воля и произвольность являются важнейшими качествами личности человека. Именно они позволяют ставить цели и добиваться успеха в деятельности в любом возрасте. Дошкольный возраст не являются исключением. Благодаря произвольности психических процессов дошкольник овладевает знаниями, произвольность поведения способствует успешной социализации ребенка. Также произвольность деятельности ребенка является одним из компонентов школьной готовности, поэтому достаточный уровень ее развития является непременным условием для личностного роста ученика. В этом солидарны все классики отечественной психологии. Так, согласно Л.С. Выготскому, личность охватывает единство поведения, которое отличается признаком овладения, поэтому развитие личности – есть становление способности владеть собой и своими психическими процессами [2, с.93]. Д.Б. Эльконин неоднократно указывал на то, что формирование личностного поведения – это возникновение произвольных действий и поступков [5, с.261]. Л.И. Божович также подчеркивала, что проблема воли и произвольности является центральной для психологии личности и ее формирования [1, с.25].

Как показал в своих трудах Л.С. Выготский, истоки произвольности ребенка лежат не внутри его организма и не в его индивидуальной деятельности, а в отношениях ребенка со взрослым [2, с.105]. В современных исследованиях Е.О. Смирновой, глубоко изучившей данную тему, указано, что «…уровни и этапы развития произвольного поведения должны определяться не наличием или отсутствием этого качества в индивидуальных действиях ребенка, а специфическим для каждого возраста содержанием совместной жизнедеятельности со взрослым» [4, с.6].

Е.О. Смирнова отмечает, что в дошкольной педагогической практике «большинство имеющихся на сегодняшний день методических

рекомендаций ограничиваются лишь советами родителям и воспитателям: воспитывать волю и целенаправленность, учить владеть собой, сдерживать непосредственные желания, формировать способность преодолевать препятствия. Являясь, безусловно, справедливыми, эти советы не дают конкретных приемов формирования воли и произвольности ребенка» [4, с.4]. Кроме того, в своем исследовании она выделяет игру с правилом как основное средство развития произвольной регуляции у дошкольников, отмечая особую роль взрослого в игре. «Специфика роли взрослого в игре с правилом заключается в совмещении двух ролей – участника и организатора игры. В роли участника взрослый мотивирует игровые действия детей, задает субъективную значимость правила. В роли организатора он вводит правило в жизнь ребенка, помогает осознать соответствие его поведения правилу, помогает соблюдать принятые правила действия» [4, с.145].

Данная тема интересует автора уже на протяжении более тридцати лет профессиональной деятельности, поскольку игра с правилом является структурным элементом психотренинга общения, основной формы взаимодействия педагога-психолога с детьми в МБДОУ «Детский сад №2 «Облачко».

В игре, требующей соблюдения правила, обязательного для всех участников, возникает необходимость во взаимной нормативной регуляции (контроле за выполнением правила).

Нами разработаны календарно-тематические планы проведения психотренингов с детьми среднего и старшего дошкольного возраста, включающие в себя игры с правилами малой подвижности, в том числе и авторские. Подборка игр осуществлена с учетом следующих требований к их организации в дошкольном возрасте:

– учет возрастных особенностей детей;

– учет принципа «от простого к сложному»;

– обязательный анализ результатов игры.

При организации игры с правилами с детьми среднего дошкольного возраста (4-5 лет) ставятся следующие задачи:

– развивать у детей умение внимательно слушать и запоминать правила игры;

– развивать у детей умение переключаться и запоминать «расшатанные» (измененные в процессе) правила игры;

– побуждать детей к осознанию того, что предлагаемые правила обязательны для исполнения.

При организации игры с правилами с детьми старшего дошкольного возраста (5-7 лет) к вышеперечисленным задачам добавляются следующие:

– учить детей самостоятельно объяснять правила игры участникам (при повторной игре);

– развивать у детей умение самостоятельно контролировать соблюдение правил участниками игры.

Приведем примеры игр с правилами, предлагаемые детям среднего дошкольного возраста:

1. Игра с «расшатанным» правилом «Слушай сигнал» – дети под легкую музыку ходят по ковру врассыпную. В первой части игры останавливаются и замирают, если педагог произносит слово «Стоп!», но продолжают двигаться, если звучит музыка. Затем во второй части игры «договор» меняется, дети продолжают движение, если педагог произносит слово «Стоп!», но замирают, если внезапно прекращает звучать музыка.

2. Игра «Раз копыто…» – дети стоят вокруг взрослого, упираясь указательным пальцем одной руки в ладошку (крышу) педагога. Детям необходимо проявить внимание и выдержку и отдернуть пальчик, спрятав его за спину, лишь дослушав стихотворное сопровождение до конца: «Раз копыто, два копыта, три копыта у коня. А четвертое копыто убежало от меня. Раз, два, три, пальчик убери!».

Примеры игр с правилами для детей старшего дошкольного возраста:

1. Игра с «расшатанным» правилом «Четыре стихии». В первой части игры дети самостоятельно придумывают движения на предлагаемые последовательно слова-символы стихий: «вода» (изображаем плавание), «воздух» (изображаем полет птицы), «земля» (изображаем прогулку), «огонь» (изображаем языки пламени руками). Далее педагог называет любое из слов-символов, а дети изображают его по договоренности. Во второй части игры детям предлагается придумать другие движения на соответствующие слова, например, «вода» – пьем из чашки, «воздух» – надуваем шар и т.д. По сигналу педагога дети изображают обновленные движения.

2. Игра «Запрещенное число» – педагог называет несколько чисел (3-4), которые будут запрещены, их нельзя называть, можно прохлопать соответствующее количество раз. Дети по кругу называют числа, если ребенку достается запрещенное число, он должен прохлопать столько раз, сколько обозначает это число. Игра проводится несколько раз.

3. Игра «Запрещенный звук» – педагог называет запрещенные звуки (1-2). Дети называют свои имена, если в них нет запрещенного звука, хлопают в ладоши, если в их имени он есть.

4. Игра «Кто за кем» – дети строятся в колонну друг за другом, а педагог предлагает внимательно посмотреть и запомнить последовательность построения детей (запомнить своих соседей). По команде дети расходятся врассыпную, а по сигналу должны построиться в колонну «наоборот». Таким образом, ребенок меняет своих соседей местами. Первый ребенок становится последним, а последний встает во главе колонны.

Многолетние наблюдения за детьми показали, что игры с правилами, включаемые как структурный элемент в психотрениги общения, вызывают большой интерес у детей и действительно являются одним из основных средств развития произвольности у детей дошкольного возраста, способствующих их личностному росту.

Список литературы

1. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе / Л.И. Божович // Вопросы психологии. – 1978. – №4.

2. Выготский Л.С. Собр. соч.: в 4 т / Л.С. Выготский. – М., 1984.

3. Смирнова Е.О. Развитие воли и произвольности в раннем и дошкольном возрастах. – М., 1998. – 252 с.

4. Социальная сеть работников образования // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://nsportal.ru/sites/default/files/ (дата обращения: 17.10.2017).

5. Эльконин Д.Б. Развитие личности ребенка-дошкольника / Д.Б. Эльконин // Психология личности и деятельности дошкольника. – М.: Просвещение, 1965. – С. 254-293.

Психологические детерминанты суицидального поведения студентов

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

Исследования последних лет свидетельствуют о росте суицидального поведения в студенческой популяции. Отмечается, что студенческий возраст является уязвимым в плане психического здоровья в силу высокого уровня нагрузок, стресса, трудностей адаптации. Подчеркивается, что эффективное решение данной проблемы требует системного научного подхода и рассмотрения целого комплекса различных факторов, обусловливающих данное явление, и их взаимодействие между собой [3].

За рубежом предпочтение отдается концепции Диатез-стресс (Манн Дж., 1999). Согласно этой модели, суицидальное поведение развивается в результате наличия специфического диатеза (предрасположенности к суицидальному поведению, или повышенной чувствительности к факторам, снижающим порог его развития) и воздействия стрессоров (триггеров) – неблагоприятных психологических и социально-психологических факторов.

В целом в концепциях стресс-уязвимости психологическими предикторами суицида считают неэффективные механизмы совладания с тревогой; повышенную чувствительность к стрессу и объективной ситуации неопределенности; лишения и преграды в немедленном удовлетворении потребностей или решении проблем, что актуализирует чувства страха, бессилия, поражения и недостаток толерантности, который ведет к желанию через суицид немедленно избавиться от невыносимых переживаний [2].

В отечественной литературе широкое признание получила теоретическая концепция суицидов, разработанная А.Г. Амбрумовой, в рамках которой суицид рассматривается как следствие социально-психологической дезадаптации личности в условиях переживаемого и неразрешенного микросоциального конфликта [1]. Рассматривая социально-психологическую дезадаптацию в динамике, ведущей к суициду, авторы выделяют две фазы: предиспозиционную и суицидальную. Решающее значение для перехода этой фазы в суицидальную имеет конфликт, который занимает центральное, стратегическое положение в структуре рассматриваемого акта. Допускается зарождение суицидальных мыслей на этапе социально-психологической дезадаптации. Концепция дезадаптации для объяснения суицидального поведения является парадигмой большинства работ отечественных авторов.

Сторонники многофакторной психосоциальной модели расстройств аффективного спектра (А.Б. Холмогорова, Н.Г. Гаранян) одним из основных факторов суицидального поведения называют расстройства аффективного спектра, в том числе и субклинические состояния эмоциональной дезадаптации [8]. Данная многофакторная модель послужила концептуальной основой для большого количества популяционных, клинических исследований и доказала свою эвристичность для изучения факторов расстройств аффективного спектра и тесно связанного с ними суицидального поведения.

В ряде работ, выполненных в рамках данного подхода, была обнаружена связь выраженности суицидального поведения в студенческой популяции с личностными, семейными и интерперсональными факторами.

В исследованиях эмоциональной коммуникации в семье выявлена связь суицидального поведения с такими семейными дисфункциями, как критика и индуцирование недоверия к людям. Установлено, что студенты с суицидальным поведением отличаются выраженностью семейных дисфункций и частоты стрессогенных событий в родительской семье [2, с.108]. Студенты с симптомами суицидального и депрессивного поведения чаще сталкиваются с насилием в родительской семье и переживают раннюю смерть близких. Вероятно, опыт наблюдения физического насилия, проявлений агрессии в родительской семье, а также

переживание ранней смерти близкого человека повышают вероятность возникновения аутодеструктивных тенденций и симптомов депрессии [8, с.107].

Анализ литературы позволяет говорить о том, что от успешности интерперсональных отношений зависит эмоциональное благополучие молодых людей (Р.Д. Тукаев, А.Б. Холмогорова, Н.Г. Гаранян, Г.А. Петрова и др.). Деструктивные интерперсональные отношения признаются важнейшим предиктором развития состояний эмоциональной дезадаптации, а также клинически выраженных депрессивных и тревожных расстройств. В то же время конструктивная социальная поддержка рассматривается в качестве буфера, способствующего смягчению жизненных стрессов и их более успешной переработке фактора.

Выявлена связь между дисфункциональным стилем коммуникации в семье, трудностями в открытом проявлении чувств и установлении поддерживающих интерперсональных отношений у студентов. Студенты из семей с дисфункциональным стилем коммуникации и установками на элиминирование эмоций отличаются более низкой социальной поддержкой. В исследовании Я.Г. Евдокимовой установлено, что студенты с низким уровнем социальной поддержки и узкой социальной сетью характеризуются более высоким уровнем эмоционального неблагополучия, суицидальной направленности и стрессогенности жизни по сравнению с лицами с высоким уровнем социальной поддержки [4, с.173].

Обучение в вузе тесно связано с социальным взаимодействием. В диссертационном исследовании Красновой В.В. обнаружено, что такое явление, как социальная тревожность, способно оказать серьезное негативное влияние на процесс социальной и эмоциональной адаптации и качество жизни и обучения студентов. Социальная тревожность – это состояние выраженного эмоционального дискомфорта, страха, опасения и беспокойства, которые возникают в ситуациях общения с другими людьми и связаны, прежде всего, с возможностью негативной оценки с их стороны [5, с.14]. Автором показано, что у студентов с высокими показателями социальной тревожности степень эмоционального неблагополучия в виде симптомов тревоги, депрессии и суицидальной направленности значимо выше, чем в группе студентов с низкими показателями социальной тревожности [5, с.15].

В качестве факторов эмоциональной дезадаптации и суицидального поведения студентов М.В. Москова называет дисфункциональные личностные черты – перфекционизм и враждебность. Ею установлено, что для студентов с выраженными симптомами эмоциональной дезадаптации (депрессии, тревоги и повседневного стресса) характерны высокие показатели «перфекционизма» и «враждебности» [6, с.167].

Отдельно выделяется такой важный фактор дезадаптации, как неэффективные стратегии совладания со стрессом. Специфичным для группы студентов с суицидальной направленностью оказалось выраженность таких дезадаптивных копинг-стратегий, как «психическое избегание» и «вентилирование эмоций». В студенчестве негативные последствия высокой социальной тревожности могут особенно ярко проявляться в связи с необходимостью постоянного взаимодействия с другими студентами и преподавателями. Избегающее поведение, неспособность обратиться за помощью приводят к прокрастинации и отставанию в учебном процессе [7, с.105].

Анализ работ, выполненных в русле многофакторной психосоциальной модели расстройств аффективного спектра, свидетельствует о том, что дисфункциональные интерперсональные отношения, социальная тревожность, перфекционизм, враждебность, дезадаптивные стратегии совладания со стрессом являются важными мишенями психотерапевтических интервенций при работе со студентами с выраженной эмоциональной дезадаптацией и повышенным суицидальным риском.

Комплексное исследование различных факторов суицидального поведения в студенческой популяции является актуальным для прогнозирования и предупреждения суицидального поведения у молодежи, повышения эффективности работы психологических служб вузов.

Список литературы

1. Амбрумова А.Г. Суицид как феномен социально-психологической дезадаптации личности / А.Г. Амбрумова, В.А. Тихоненко // Актуальные проблемы суицидологии. – 1978. – С. 6-28.

2. Бек А. Методы работы с суицидальным пациентом / А. Бек // Журнал практической психологии и психоанализа. – 2003. – №1.– С. 45-51.

3. Горчакова В.А. Психологическая дезадаптация у студентов системы среднего и высшего профессионального образования: сравнительный анализ / В.А. Горчакова, Л.А. Ланда, В.А. Матыцына, В.В. Краснова, Е.Н. Клименкова, А.Б. Холмогорова // Психологическая наука и образование. – 2013. – №4.– С. 5-15.

4. Евдокимова Я.Г. Интерперсональные факторы эмоциональной дезадаптации у студентов: дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.13 / Я.Г. Евдокимова. – М., 2008. – 180 с.

5. Краснова В.В. Социальная тревожность как фактор нарушений интерперсональных отношений и трудностей в учебной деятельности у студентов: автореф. диссер. ... кандидата психологических наук: 19.00.13 / В.В. Краснова.– М., 2013. – 56 с.

6. Москова М.В. Личностные факторы эмоциональной дезадаптации студентов / М.В. Москова. – М., 2008. – 189 с.

7. Холмогорова А.Б. Психологические факторы эмоциональной дезадаптации у студентов / А.Б. Холмогорова [и др.] // Вопросы психологии. – 2009. – №3. – С. 16-26.

8. Холмогорова А.Б. Суицидальное поведение в студенческой популяции / А.Б. Холмогорова, Н.Г. Гаранян, Д.А. Горшкова, А.М. Мельник // Культурно-историческая психология. – 2009. – №3. – С. 101-110.

Гендерные различия в способах самоутверждения у подростков с различным статусом в группе

Ганжа О.В.

Межрегиональный открытый социальный институт,
Российская Федерация, г. Йошкар-Ола

Гендерные исследования являются новым научным течением, которое только начинает проявлять себя как отдельная сфера психологического познания. Работы, которые появляются в отечественной психологии, причастные к разнообразным гендерным проблемам, привлекают психологов. Поэтому у многих психологов появляется интерес к этой сфере познания. Проявление интереса психологов связано, прежде всего, с тем, что познания в гендерной психологии актуальны для любой области практической деятельности, в особенности для психологии и педагогики. Эффективность работы психологов и педагогов обуславливается учетом гендерных особенностей обучающихся или клиентов. Сюда относят: индивидуальность мышления мальчиков и девочек, восприятия эмоционально-волевой области, реагирование на стрессовые ситуации и тому подобное. Прежде всего, отличия между людьми определяется индивидуальным функционированием головного мозга, а также средой социализации, что зависит от пола ребенка. Неосведомленность психологов, педагогов в области гендерных различий значительно снижает продуктивность консультативной, коррекционной или образовательной работы, в результате чего может быть нанесен вред обучающемуся или клиенту.

Подростковый возраст является трудным, напряженным периодом в жизни любого человека. Во-первых, это связано с физиологией (рост тела, зачастую непропорционально, половая зрелость). Во-вторых, происходят перемены в психике, подросток взрослеет, формируются новые

степени мышления, происходит формирование типа характера. Отличающиеся ранее ряды развития жизненного мира формируются в главных чертах как определенные, сформированные типы. Поскольку личность находится в степени формирования, то в ней отсутствует устойчивость, она угнетает внутренними противоречиями [6].

У противоречивой личности появляются неординарные желания и поступки. Сюда можно отнести: желание отличаться в группе, быть уважаемым и не замечать недостатки, просить верности и менять друзей.

У подростков имеется свойство, характерное для всех подростков, – стремление убедить всех в своей самостоятельности, показать о важности своей личности во взрослом мире. Речь идет о самоутверждении. Самоутверждение – явление сложное, оно связано с поиском своего Я, самоактуализацией, презентацией себя самого. Основателем психологической теории самоутверждения личности является А. Адлер. По его мнению, человек всегда стремится к преимуществу, то есть самоутверждению. Данное желание возникает с рождения, это то, без чего человек не может жить [2]. Это основа мотива, которая характерна для всех. Самоутверждение как цель может быть позитивным, то есть конструктивным, либо негативным, то есть деструктивным направлением. Негативное направление проявляется у людей со слабым умением к адаптации, они выражают свое самоутверждение за счет унижения других. Люди, которые хорошо адаптируются, выражают свое самоутверждение в позитиве, таким образом, что оно хорошо влияет на других.

Выделяют следующие типы самоутверждения:

1. Конструктивное – проявляется в успехе творения, продуктивной, эффективной и креативной деятельности как для себя, так и для общества. Им свойственна взаимопомощь, поддержка, вследствие чего человек получает обоснование своей значимости, хорошую оценку окружающих.

Индивид, который выбирает конструктивный тип самоутверждения, самостоятельно обуславливает, как ему самоутверждаться в социуме, стать более решительным в значимости своего я. Девушки самоутверждаются, выбирая себе место жены, матери, владелицы дома. Мужчины самоутверждаются своими победами в социуме и в своей специальности. Индивид успешный не всегда может быть доволен собой, при этом ндивид, который самоутвердился, считается успешным человеком. Есть субъекты, у которых отлично получается совмещать успех и свое воплощение [3].

2. Деструктивное – выражается в виде негатива, агрессии к окружающим, непринятия личностной значимости. Подавляет личность других. Некоторым данное поведение приносит чувства удовлетворения, но многими оно оценивается негативно. Человеку приходится отстаивать свою самооценку.

Человек, проявляющий такое поведение, обязательно имеет завышенную самооценку. Данному поведению свойственна критика любого субъекта. В разговоре употребляются резкие реплики, тем самым показывая свою авторитарность, а также свою ценность. Если индивид самодостаточен, то не будет себя вести таким образом. Люди, которые самоутверждаются данным образом, чаще всего бывают неуверенные в себе, они не состоялись в социуме, в личной жизни, у них есть потребность в обосновании своей ценности. Главная задача для них – доказать всем, что они не хуже и не лучше любого другого человека [15].

Люди с заниженной самооценкой чаще всего ранимы, им не хватает внимания.

3. Отказ от самоутверждения – выражается в виде не выполнения предъявляемых требований, депрессии, непринятия самореализации, формирования, отрицания самого себя, безразличного поведение, потери смысла жизни.

Для проверки гипотезы о том, что существуют гендерные различия в самоутверждении подростков, нами были проведены практические исследования, в ходе которых были протестированы 12 мальчиков и 12 девочек. В результате были выявлены гендерные различия, типы самоутверждения, статус в группе.

Методологическую основу работы составили труды Н.Е. Харламенковой, Е.П. Никитина, И.С. Клециной, В.Н. Куниципной и других авторов.

В ходе работы использовались следующие методы:

1. Научные методы теоретического исследования (теоретический анализ и обобщение работ по проблеме исследования).

2. Методы эмпирического исследования – тестирование (исследования типов самоутверждения).

3. Диагностика типа самоутверждения Е.А. Киреева, Т.Д. Дубовицкая.

4. Методика исследования статуса в группе (социометрия Дж. Морено).

5. Методы математической и статистической обработки результатов исследования t-критерий Стьюдента.

Проанализировав теоретический материал, имеющийся в науке, и выполнив практическое исследование вопроса о том, что существуют гендерные различия в самоутверждении подростков, мы удостоверились в том, что личность подростков является объектом исследования для многих других предметов, а в первую очередь для психофизиологии, нейропсихологии, а также социально-психологические показатели психики. В данном случае мы рассматривали гендерные различия подростков. Больше всего привлекло наше внимание самоутверждение, то есть гендерные различия в самоутверждении подростков.

Исследуя данную тему о том, что существуют гендерные различия в самоутверждении подростков, мы выяснили, что подростковый возраст – критический момент в жизни каждого человека, связанный с преодолением жизненных трудностей и мотивационных конфликтов. В связи с этим новое значение получают стремление человека к высокой оценке и самооценке своей личности и вызванное этим стремлением самоутверждение.

В подростковом возрасте у ребенка усиливается способность к адаптации, особенно к социальной. Социальная адаптация – процесс эффективного взаимодействия с социальной средой, который сопровождается удовлетворением основных социогенных потребностей человека, оправдывающего ролевые ожидания группы, который проявляется в переживании состояния самоутверждения и свободы выражения творческих способностей. Самоутверждение и адаптация коррелированны.

Различия между мальчиками и девочками во взаимосвязи черт личности и типа самоутверждения могут быть следствием освоения ими различных стереотипов ролевого поведения.

Нами было проведено эмпирическое изучение с помощью диагностики типа самоутверждения Е.А. Киреевой и Т.Д. Дубовицкой, а также социометрии Дж. Морено.

В ходе исследования выявлены следующие сходства и различия типов самоутверждения у подростков разного пола. У мальчиков, как и у девочек, преобладает деструктивный тип самоутверждения, который составляет 91,67%, конструктивный же тип – 0%. У девочек деструктивный тип самоутверждения составляет 100%, конструктивный – 0%.

Данное явление может способствовать отказу от самоутверждения, которое проявляется в отказе от своих целей и планов и в отрицании ценности достижений других людей.

И все же девочки по сравнению с мальчиками в условиях города имеют значительно больше возможностей для конструктивного самоутверждения. Помощь в ведении домашнего хозяйства, забота о младших братьях и сестрах, а также о пожилых членах семьи соответствуют природной склонности и предназначению лиц женского пола к заботливости, позволяют им развивать и реализовывать свое женское предназначение. Мальчики (юноши) в меньшей степени по сравнению с девушками склонны подчиняться, они в большей степени стремятся к проявлению своей уникальности, тяготеют к соперничеству и доминированию, но ограничены в возможности их конструктивного проявления.

Полученные результаты позволяют лучше понять сущность самоутверждения, определить методы работы по формированию

конструктивного самоутверждения с учетом полоролевых различий подростков.

Затем была проведена программа, направленная на позитивное самоутверждение и самооценку. Реализация разработанной программы позволила существенно снизить уровень деструктивного самоутверждения у подростков и повысить уровень конструктивного самоутверждения. Так, уровень конструктивного самоутверждения у мальчиков в экспериментальных группах увеличился и составил 100%. У девочек уровень конструктивного самоутверждения в экспериментальных группах тоже увеличился и составил 100%. Деструктивное самоутверждение у мальчиков уменьшилось и составило 0%. Деструктивное самоутверждение у девочек также уменьшилось и составило 0%. В контрольных группах уровень конструктивного, деструктивного самоутверждения и отказа от него изменился незначительно. Это позволяет сделать вывод о том, что подросток находится в активном поиске оптимальных путей своего развития, причем поиск этот нередко терпит крушение из-за его психологической некомпетентности и отсутствия психологической поддержки со стороны окружающих. Участие в программе научило подростков находить более приемлемые способы самореализации и достижения успеха, обеспечивающие их конструктивное самоутверждение.

После этого нами были сформулированы выводы и разработаны психологические рекомендации по учету гендерных различий в способах самоутверждения в работе с подростками.

В процессе групповой психологической работы с подростками педагогу необходимо побуждать их размышлять об особенностях своей личности, своих сильных и слабых сторонах характера, способах преодоления психологических трудностей, необходимо создавать атмосферу принятия, психологического комфорта и безопасности для самораскрытия каждого участника группы. Работа с подростками должна строиться на основе взаимного уважения, равноправия и партнерства с использованием разных методов. К таким методам можно отнести беседу, дискуссию. Необходимо применять формы работы, интересные для подростков, например, художественно-творческие, творческо-психологические объединения, студии, психологические факультативы, практические занятия в творческих мастерских, лабораториях, психологические конференции, ученические симпозиумы и диспуты. Построение занятий может совмещаться с самостоятельной работой подростков по самоанализу и самоисследованию: ведение дневников личностного роста, анализ своих рисунков или продуктов творческой деятельности. Таким образом, в ученике будет поддерживаться интерес к изменениям своего внутреннего мира и в целом к психологии.

В следствие чего путь подросткового развития – это путь социализации и освоения новых социальных ролей, нередко сопряженный с метаниями, неуверенностью, непоследовательностью, конфликтами и другими трудностями ролевого выбора, устранение которых является задачей взрослых.

Таким образом, цель выпускной квалификационной работы достигнута, все поставленные задачи решены, гипотеза подтвердилась.

Список литературы

1. Абульханова-Славская К.А. О путях построения типологии личности / К.А. Альбуханова-Славская // Психол. Журнал. – 2015. – Т. 4. – №1. – С. 14-29.

2. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии / А. Адлер. – М.: Фонд «За экон. грамотность», 2014. – С. 119.

3. Альберти Р., Эммонс М. Самоутверждающее поведение. – СПб., 2014. – 98 с.

4. Багрунов В.П. Половые различия в видовой и индивидуальной изменчивости психики человека. Автореф. дисс… канд. психол. наук. – М., 2015. – 235 с.

5. Бендас Т.В. Гендерные исследования лидерства / Т.В. Бендас // Вопросы психологии. – 2015. – №1. – С. 87-95.

6. Волков Б.С. Психология подростка / Б.С. Волков. – М.: Педагогическое общество России, 2014. – С. 12.

7. Галлямова А.Р. Гендерные особенности самоактуализации современных подростков / А.Р. Галлямова // Фундаментальные исследования. – 2014. – №6.

8. Дубровина И.В. Школьная психологическая служба / И.В. Дубровина // Вопросы теории и практики [Текст]. – М., 2014. – 230 с.

9. Елисеев О.П. Практикум по психологии личности / О.П. Елисеев. – СПб., 2014. – С. 154.

10. Захарова А.В. Психология формирования самооценки / А.В. Захарова. – Минск, 2014. – 345 с.

11. Крайг Г. Психология развития / Г. Крайг. – СПб., 2015. – С. 39.

12. Кобазева Ю.А. Влияние качеств личности на статус подростка в группе / Ю.А. Кобазева. – М., 2014. – С. 143.

13. Клецина И.С. От психологии пола – к гендерным исследованиям в психологии / И.С. Клецина // Вопросы психологии. – 2014. – №1. – С. 61-78.

14. Леонтьев Д.А. Развитие идеи самоактуализации в работах А. Маслоу / Д.А. Леонтьев // Вопросы психологии. – 2015. – №3. – С. 150-158.

15. Харламенкова Н.Е., Никитина Е.П. Разработка валидной процедуры оценки самоутверждения личности / Н.Е. Харламенкова, Е.П. Никитина // Психологический журнал. – 2015. – Т.21. – №6. – С. 67-76.

Влияние музыкального творчества на эмоциональное состояние ребенка

Головина А.В.
Детский сад №33 «Колосок»,
Российская Федерация, г. Йошкар-Ола

Ребенок способен успешно развиваться и сохранять здоровье только в условиях психологического комфорта, эмоционального благополучия. В последние годы происходит активное реформирование системы дошкольного воспитания: разрабатываются оригинальные методики, появляются новые программы дошкольного воспитания. На фоне этих изменений развитию эмоциональной сферы ребенка не всегда уделяется достаточное внимание. Поэтому с каждым годом увеличивается число детей с различными формами нарушений в поведении и отклонениями в психике. Замыкаясь на телевизорах, компьютерах, дети стали меньше общаться со взрослыми и сверстниками. Из-за недостатка внимания и общения в поведении детей наблюдаются замкнутость и агрессия. Многие дошкольники не могут самостоятельно справиться с нагрузками, получаемыми в детском саду и дома.

Педагоги стараются решить эту проблему всеми возможными средствами. В детском саду одним из таких средств являются музыкальные занятия. Музыка нормализует эмоциональное состояние ребенка, способствует устранению страхов, двигательных и речевых расстройств, отклонений в поведении.

Музыкотерапия представляет собой совокупность приемов и методов, способствующих формированию богатой эмоциональной сферы, и практических занятий и упражнений, способствующих нормализации психической жизни ребенка. Музыкотерапия предусматривает как целостное и изолированное использование музыки в качестве основного и ведущего фактора воздействия (музыкальные произведения), так и дополнение музыкальным сопровождением других приемов (мимика, игроритмика). Основными и главными задачами, определяющими музыкальные занятия, являются формирование и развитие музыкальных и творческих способностей дошкольников, расширение и развитие эмоциональной сферы, развитие нравственно-коммуникативных качеств.

Организация музыкальных занятий требует от музыкального руководителя знания основ психологии, наличия музыкального педагогического образования. Музыка ориентирует педагога на сотрудничество с ребенком, на интеграцию различных видов художественной деятельности. Поэтому музыкотерапию как метод коррекции можно использовать не только на музыкальных, но и на физкультурных занятиях, на утренней гимнастике, гимнастике после дневного сна, на вечерах досуга, на занятиях по развитию речи, изобразительной деятельности и в повседневной деятельности.

Таким образом, каждый педагог может использовать данные упражнения в сочетании с другими играми и упражнениями, «конструировать» из отдельных композиций необходимую форму занятий. Все элементы упражнений по музыкотерапии дают возможность использовать их не только как средство развития музыкальных и двигательных способностей детей на занятиях ритмикой, но и как игровой тренинг психических процессов (внимания, памяти, воли, творческого воображения и фантазии), а также как средство расслабления, переключения внимания в самых различных формах организации педагогического процесса в детском саду. Например, на занятиях с высокой умственной нагрузкой и малой подвижностью следует использовать танцевальные композиции в качестве физкультминуток. Использование композиций на основе быстрой, веселой музыки позволяет поднять настроение детей, активизировать их внимание.

Занятия строятся по определенной схеме:

1. Разминка – двигательные ритмические упражнения.
2. Основная часть – восприятие музыки.
3. Снятие напряжения и релаксация – музыкальные игры.

На занятиях используются различные виды музыкальной деятельности детей: пение, слушание, музыкально-ритмические движения, игры на музыкальных инструментах и обязательно элементы театрализации. Танец и мимика, как и музыка, являются одним из древнейших способов выражения чувств и переживаний. Помимо того, что снимают нервно-психическое напряжение, они помогают ребенку быстро и легко установить дружеские связи с другими детьми группы, воспитателем, а это также дает определенный психотерапевтический эффект.

Главная особенность музыкально-ритмических упражнений – акцентирование внимания не столько на внешнюю сторону обучения ритмическим движениям, сколько на анализе внутренних процессов: сенсорных, мыслительных, эмоциональных. На развитии и тренировке психических процессов, развитии восприятия, внимания, мышления, умении выражать различные эмоции в мимике построена программа по ритмической пластике А. Бурениной. Музыкально-ритмические

композиции этой программы я использую в своей работе. Все они развивают способность к самовыражению в движении. Дети учатся владеть собственным телом, тонкости музыкального восприятия, нестандартному мышлению, психологической свободе. Для занятий музыкотерапией можно рекомендовать такие музыкально-ритмические композиции из «Ритмической мозаики», как «Три поросенка», «Цирковые лошадки», «Танцуйте сидя».

Восприятие музыки заключается в обучении распознавать эмоции. Любая музыка – это всегда чувства, эмоции, переживания. Для того чтобы музыка подействовала на ребенка, его необходимо специально настроить и подготовить. Эта настройка заключается в том, что надо сесть в удобной позе, расслабиться и сосредоточиться на звуках музыки. Тема «Настроение, чувства в музыке», которая входит в программу «Музыкальные шедевры» О.П. Радыновой, является очень важной для понимания детьми музыки как вида искусства, передающего настроения, чувства. Для слушания на занятиях предлагаю следующие темы: «Раздумье» С. Майкопара и «Первая потеря» Р. Шумана, «В церкви» П. Чайковского, «Аве Мария» И. Шуберта, «Порыв» Р. Шумана, «Разлука» М. Глинки, «Утренняя молитва» П. Чайковского, «Шутка» С.И. Баха, «Юмореска» П. Чайковского.

Названия этих произведений отражают настроение, передаваемое в музыке. Дети учатся понимать чувства, различать оттенки настроения, учатся сопереживать, радоваться, заряжаться положительными эмоциями.

Любое переживание, а у детей особенно, будь то радость, порыв гнева заканчиваются напряжением какой либо группы мышц и при помощи дыхательных упражнений можно ослабить эту мышечную напряженность. Дыхательные упражнения помогают снять эмоциональное напряжение, быстро и легко установить межличностные отношения детей в группе. Этим упражнениям мы даем образное название, что улучшает качество представления о том, как их надо выполнять.

1. «Приветствие» – тонизирующее дыхание. Медленно вдох в живот, грудь и бронхи, постепенно поднимаются локти, кисти свободно висят. Сильный выдох на слог «ха», кисти от уровня лица разворачиваются и выбрасываются вверх, затем руки медленно опускаются.

2. «Пароход» – снимает мышечный зажим на уровне горла и шеи. Вдох одновременно через нос и рот, затем петь, мычать любую мелодию на выдохе через нос, нижняя челюсть при этом опущена. В заключении можно акцентировать выдох, выталкивая оставшийся воздух мышцами живота.

3. «Сытая лошадка» – расслабление мышц лица и головы. Упражнение построено на имитации продолжительного фырканья лошади. При выдохе

через рот нужно постараться ослабить все мышцы лица, чтобы они свободно вибрировали под воздействием свободно проходящего воздуха.

4. «Аромат цветов» – расслабляющее дыхание. Представить перед собой большой и красивый букет роз и вдыхать воображаемый аромат цветов.

5. «Засыпающий зайчик» – успокаивающее дыхание. На одну четверть сделать вдох, на три четверти – выдох. Мысленно представлять себя зайчиком, закрывающим на ночь свои глаза.

6. «Парад войск» – инсценировка с целью эмоциональной разрядки и активизации тонуса в крике. Дети выстраиваются в шеренгу, представляя себя в роли солдат на параде. Учатся отвечать на приветствие сильным троекратным «Ура!».

Игровые технологии, используемые на музыкальных занятиях, являются средством предупреждения эмоциональных расстройств. Робкому ребенку игра помогает стать более смелым и решительным; застенчивому – преодолевать неуверенность в себе, а гиперактивному – себя сдерживать, развивать мимику, жест, интонацию и уравновешивать свое эмоциональное состояние. В музыкальной деятельности с помощью игровых технологий у детей развиваются внимание, память, мышление, творческие способности. Музыкально-игровая деятельность обладает богатым потенциалом, который эффективно влияет на творческое и интеллектуальное развитие детей.

Музыкальная релаксация направлена на коррекцию психо-эмоциональной сферы ребенка, на приобретение навыков расслабления. При выполнении данных упражнений важно отвлечь ребенка от переживаний и помочь ему при помощи музыки увидеть всю красоту мира. Все упражнения комментируются педагогом под определенную музыку, вызывая различные эмоции. Например:

1. Упражнение для активизации жизненных сил «Энергия» (для гипоерактивных детей), муз. М. Равеля «Павана».

2. Упражнение для расслабления, снятия раздражительности (для гиперактивных детей), муз. Д. Шостаковича из фильма «Овод».

3. Упражнение, формирующее оптимистическое настроение, муз. Ж. Бизе «Радость жизни». Юношеская симфония, танцевальная музыка из оперетт Р. Штрауса, И Кальмана, Ф. Легара.

4. Упражнение, формирующее отношение к миру «Любимая мама», муз. Ф. Шопена «Ноктюрн».

5. Упражнение на преодоление чувства стыда и застенчивости, муз. И. Брамса «Я все умею», IV симфония Ф. Лист «Прелюдия».

Проводя итоговую диагностику, с уверенностью могу сказать, что дети, у которых наблюдалась двигательная расторможенность: боязливые, замкнутые, и дети с определенными нарушениями деятельности нервной

системы, нуждающиеся в коррекции психоэмоциональной сферы, полностью менялись.

В процессе музыкального творчества – импровизации на заданные темы ребенок познает самого себя, свои способности и возможности, у него формируются навыки чувственного контакта с окружающим миром. И именно это делает ребенка более здоровым и счастливым.

Современные подходы к проблеме агрессии в психологии

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

В последнее время тема агрессии стала чуть ли не самой популярной в мировой психологии. Ей посвящено большое множество статей и книг. Проблема агрессии изучается не только психологией, но и другими науками. Как заметил выдающийся философ двадцатого века Бертран Рассел, проблема различия между любовью и ненавистью принадлежит психологии [7]. С приходом цивилизации люди стали менее агрессивны, но когда над человеком или его близкими нависает определенная опасность, то проявление агрессии вновь набирает обороты.

Из зарубежных исследований по проблеме агрессии и агрессивного поведения заслужили концепции таких авторов, как К. Лоренц, Э. Фромм, З. Фрейд, К.Г. Юнг, А. Басс, Р. Бэрон, Д. Ричардсон, Л. Берковиц, Д. Доллард, Зильманн и др.

Агрессия (от латинского «agressio» – нападение, приступ) – это мотивированное деструктивное поведение, противоречащее нормам и правилам сосуществования людей в обществе, наносящее вред объектам нападения (одушевленным и неодушевленным), приносящее физический ущерб людям (отрицательные переживания, состояния напряженности, страха, подавленности и т.д.) [3].

В психологии агрессию описывают как наступление, нападение, атаку, но в исследовательском плане внимание обращается, в первую очередь, на другие ее коннотации [1;2;13;14;16;17;18]. Агрессия рассматривается как выпад в направлении человека или вещи, которые видятся как противники, и т.д. [5]. Другой ряд коннотаций наоборот связывает агрессию с настойчивостью, спортивной злостью, мужеством, решительностью, храбростью, силой воли, самоутверждением. Это и есть «здоровая» агрессивность, поскольку она принимает форму силы воли и самоутверждения [4]. Агрессия в форме самоутверждения повышает

способность человека достигать цели, но не содержит в себе потребность подавлять других людей.

З. Фрейд рассматривал агрессию как результат проявления Эдипова комплекса и подавления инстинктивных либидозных стремлений в раннем детстве. Затем он пересматривает свое мнение и за основной источник и движущую силу агрессивного поведения исследователь принимает конфликт между Танатосом и Эросом. При этом агрессивность понимается как постоянно высвобождаемая вовне энергия, которую невозможно нейтрализовать, так как последствия данной нейтрализации будут иметь деструктивные и фатальные последствия для психики. Он выделял следующие виды агрессивного поведения: импульсивная жестокость, садизм, деструктивность. Импульсивная жестокость возникает независимо от сексуальности и базируется на инстинктах самосохранения. В своем представлении о садизме он усматривал единую форму деструктивности, для которой вожделенны акты разрушения, принуждения, мучения [6].

В аналитической психологии К.Г. Юнга агрессивное поведение тесно связано с понятием «тени» – бессознательного, либо вытесненного психического содержания, которое не отвечает ожиданиям коллектива и идеалам Эго. Юнг считает, что в процессе нейтрализации агрессивного поведения происходит его регрессия до низких, животных форм, которые при своем проявлении в окружающей реальности способны нанести индивиду или обществу значительно больший вред, чем при реализации изначальной, не подавленной агрессивности [8].

По определению А. Басса, агрессивное поведение – это любое поведение, содержащее угрозу или наносящее ущерб другим. А. Басс классифицировал проявления агрессивного поведения по следующим критериям: физическое – вербальное; активное – пассивное; прямое – косвенное [9].

Особенно развернуто разновидности агрессии исследуются в области поведенческой и когнитивной психологии. Различают враждебную (эмоциональную) и инструментальную агрессию. Цель враждебной агрессии – причинение зла, ущерба, страданий. В инструментальной агрессии перечисленное не является самоцелью, а служит побочным результатом достижения других целей [1;2;15].

В числе отечественных психологов, исследовавших агрессию и агрессивное поведение, следует отметить работы Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, Н.Д. Левитова, А.К. Осницкого, Т.Г. Румянцевой, О.Ю. Михайловой, В.В. Бойко, Л.М. Семенюк, С.Л. Соловьевой, А.А. Ратинова, О.Д. Ситковской и др. В отечественных работах показано, что вербальная агрессия, негативизм и физическая агрессия образуют фактор «агрессивность», а чувство обиды, чувство вины, подозрительность – фактор «враждебность» [12].

Л.С. Выготский считал, что в ходе исторического развития человечества возникают и формируются культурные формы поведения, к началу каждого возрастного периода складывается своеобразное и строго специфическое отношение между индивидом и окружающей его средой. Фактор социальной ситуации развития оказывает значительное влияние и на формирование агрессивности и агрессивного поведения. Автор оценил агрессивность и агрессивное поведение как форму адаптации к окружающей индивида социальной среде, сочетающуюся с нормами его окружения [10].

С точки зрения А.А. Ратинова и О.Д. Ситковской агрессивность носит социально-приобретенный характер и связана с определенным строением мотивационной сферы личности. Агрессивное поведение в детском и раннем подростковом возрасте – это своеобразная позиционная направленность личности, характерными особенностями которой является наличие деструктивных тенденций и выбора преимущественно насильственных средств для достижения своей цели [11].

Таким образом, агрессия человека не является неизбежной формой его реагирования на различные трудности и неудобства окружающей действительности. Ученые доказали, что при правильной работе над собой, а также создания более комфортных условий для жизни, можно не только контролировать проявление агрессии, но и предотвратить различные ее психопатологические формы. Наиболее эффективной является коррекция агрессивности, которая может осуществляться психотерапевтом или практикующим психологом-консультантом.

Список литературы

1. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия, контроль / Л. Берковиц. – М.: Прайм-Еврозник, 2005. – 512 с.

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

3. Выготский Л.С. Проблемы развития психики / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1982. – 368 с.

4. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / А. Маслоу; под общ. ред. Г.А. Балла, А.Н. Киричука, Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 1999. – 425 с.

5. Мэй Р. Сила и невинность: в поисках истоков насилия / Р. Мэй. – М.: Смысл, 2001. – 319 с.

6. Реан А.А. Агрессия и агрессивность личности / А.А. Реан. – СПб., 1996. – С. 347.

7. Реан А.А. Психология изучения личности / А.А. Реан. – СПб., 1999.

8. Семенюк Л.М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции / Л.М. Семенюк. – М., 1996. – 96 с.

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

10. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин [и др.]. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 362 с.

11. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности / Э. Фромм. – Минск: ООО «Попурри», 1999. – 624 с.

12. Шабалин О.М. Агрессивное отношение к людям и правонарушающее поведение как опосредующие звенья во взаимосвязях психодинамических и личностных характеристик индивидуальности (на материале подростков-правонарушителей): дис… канд. психол. наук / О.М. Шабалин. – Пермь, 2004. – 159 с.

13. Buss A.H. The psychology of aggression. – N.-Y.: Wiley, 1961.

14. Buss A.H., Perry M. The aggression questionnaire // Journal of Personality and Social Psychology. – 1992. – P. 452-459.

15. Bushman B.J., Anderson C.A. Is it time to pull the plug on hostile versus instrumental aggression dichotomy? / B.J. Bushman // Psychological Review. – 2001. – №108(1). – P. 273-279.

16. Dollard J., Miller N.E., Doob L.M., Mowrer O.H., Sears R.R. Frustration and aggression. – New Haven, CT: Yale University Press, 1939.

17. Felson R.B. A theory of instrumental aggression / R.B. Felson // Violence and gender reexamined. Law and public policy. – Washington: American Psychological Association, 2002. – P. 11-28.

18. Lore R.K., Schultz L.A. Control of human aggression: A comparative perspective. – American Psychologist, 1993. – №48(1). – P. 16-25.

Практическое использование знаний о психологических особенностях людей с ограниченными возможностями здоровья на примере социального проекта «Мы рядом»

Домрачева Л.Ф.
Йошкар-Олинский техникум сервисных технологий,
Российская Федерация, г. Йошкар-Ола

В повседневной жизни человек каждый день находится в опасности перед изменяющимися условиями, которые прямым образом влияют на здоровье и трудоспособность. Сама по себе человеческая жизнь очень хрупка и любые изменения каких-либо обстоятельств могут привести к инвалидности. История развития проблемы инвалидности развивалась на протяжении времени, она прошла путь от неприятия инвалидов, изоляции, уничтожения до интеграции лиц с физическими и психологическими дефектами.

В отечественной психологии существует подход в виде триады «инвалид – общество – государство» [1]. В качестве главных ограничителей человека с инвалидностью выступают деформация связи с миром, ограничение мобильности, ограничение контакта с миром и недоступность культурных ценностей. Люди с ОВЗ могут быть такими же талантливыми, как и люди, не имеющие ограничений. При этом неравенство социальных возможностей с обычными людьми мешает им узнать себя, развить свои способности, показывать свое творчество другим и зарабатывать деньги.

Сегодня общество претерпевает масштабные реформы, обусловленные необходимостью обеспечения социализацией, мотивацией, образованием и трудоустройством людей с инвалидностью и лиц с ОВЗ. Социальный и психологический подход к людям с инвалидностью должен предусматривать восприятие инвалидов как равноправных членов общества, но имеющих особые нужды, которое общество должно удовлетворять. Человек с инвалидностью – это не только пассивный объект социальной помощи, но и субъект, способный организовывать свое время и свои возможности. С данной целью реализована идея проведения конкурсов профессионального мастерства «Абилимпикс». Главным итогом движения «Абилимпикс» является повышение социальной включенности инвалидов в жизнь общества, их адаптация и взаимодействие. Российская Федерация в 2014 году присоединилась к движению «Абилимпикс». В 2017 году Республика Марий Эл впервые участвовала в I региональном чемпионате.

В сентябре 2017 года Управление по физической культуре, спорту и молодежной политике администрации городского округа

«Город Йошкар-Ола» объявило конкурс социальных проектов по развитию молодежной политики в городском округе. Команда работников ГБПОУ РМЭ «Йошкар-Олинский техникум сервисных технологий» одержала победу и выиграла гранд в номинации «развитие волонтерской деятельности социальной направленности» «Мы рядом», направленный на обучение волонтеров к данному чемпионату на базе техникума. Особенностью этого чемпионата является подготовка волонтеров для сопровождения участников конкурса, проведение деловой программы, профориентационных мероприятий и культурно-массовой программы, что являлось главной целью проекта.

В качестве основной задачи подготовки и обучения волонтеров для регионального чемпионата «Абилимпикс» выступало стремление сформировать у студентов достаточный жизненный опыт, знания психологии и педагогики, умения работать с людьми с инвалидностью и ОВЗ.

При сопровождении людей с инвалидностью учитывалась специфика их ограничений жизнедеятельности. В качестве основной задачи волонтера выступала правильно организованная встреча участников чемпионата, основанная на обеспечении психологического комфорта и доверия. На этапе знакомства волонтеру важно установить контакт с человеком с инвалидностью через представление себя, открытость, доступное изложение программы мероприятия и правильное сопровождение участника до его места работы.

В ходе работы волонтеру необходимо следовать определенным правилам. Необходимо узнать, насколько нужна ваша помощь человеку с инвалидностью, прежде чем начать оказать ее. Обычно первое, что отображается на лицах здоровых людей, когда в комнате появляется инвалид, – это страх и растерянность. Самое худшее, что можно сделать для инвалида, – это лишний раз напомнить ему, что он какой-то «не такой». Лучше всего сделать вид, что все в порядке. А для этого нужно не бояться смотреть на человека с ограниченными возможностями и активно вступать с ним в контакт [2].

При всем этом, контактируя с больным человеком, важно не допустить оплошность по невниманию и не поставить его и себя в неловкое положение. Если человек с ограниченными возможностями что-то умеет делать сам, то не следует предлагать ему помощь.

Дело в том, что жизнь человека, прикованного к инвалидному креслу, никогда не наладится, если близкие не смирятся с этим фактом и не отнесутся к нему спокойно. Причитания и слезы в данном случае только расстраивают человека. Напротив, ему требуется мужество, чтобы бороться с болезнью. И лучшей тактикой тех, кто находится рядом, будет не жалость, а вера в его силы и спокойствие. Невозможно бороться

с недугом, если человек находится во взвинченном состоянии. Спокойствие – это платформа, на которой будут строиться все достижения.

Человек устроен так, что какие бы недостатки он не имел, он всегда хочет чувствовать себя наравне с другими людьми. В особенности это касается инвалидов.

При общении на чемпионате «Абилимпикс» с человеком в инвалидной коляске, волонтеру было важно установить контакт глазами, чтобы они находились на одном уровне. Необходимо помнить, что инвалидная коляска – неприкосновенное пространство человека. Как правило, у людей, имеющих трудности при передвижении, нет проблем со зрением, слухом и пониманием.

При общении с инвалидами по зрению, также необходимо было придерживаться определенных правил:

1. Предлагая свою помощь, необходимо направлять человека, не стискивая его руку, идти так, как обычно ходите. Не нужно хватать слепого человека и тащить его за собой.

2. Необходимо описывать кратко, где он находится.

3. Всегда обращаться непосредственно к человеку, даже если он вас не видит, а не к его зрячему компаньону.

4. Когда вы общаетесь с группой незрячих людей, не забывайте каждый раз называть того, к кому вы обращаетесь [3].

При общении с людьми с нарушением слуха существует несколько способов общения с людьми, которые плохо слышат:

1. Прежде чем заговорить с человеком, у которого понижен слух, дайте знак, что вы собираетесь ему что-то сказать.

2. Разговаривая с человеком, у которого плохой слух, смотрите прямо на него. Не затемняйте свое лицо и не загораживайте его руками, волосами или какими-то предметами. Ваш собеседник должен иметь возможность следить за выражением вашего лица.

3. Чтобы привлечь внимание человека, который плохо слышит, назовите его по имени. Если ответа нет, можно слегка тронуть человека или же помахать рукой.

4. Убедитесь, что вас поняли. Не стесняйтесь спросить, понял ли вас собеседник [3].

И если люди с инвалидностью по слуху чаще отказывались от помощи на чемпионате «Абилимпикс», то по зрению и с нарушениями опорно-двигательного аппарата принимали ее.

Для реализации проекта были вовлечены в волонтерскую деятельность студенты, обучающиеся по направлению «Социальная работа». Для проведения обучающих семинаров были привлечены представители Марийской республиканской общественной организации «Всероссийское общество инвалидов», молодежного интеграционного

клуба «Знак равенства», Общероссийской общественной организации инвалидов «Всероссийское ордена Трудового Красного Знамени общество слепых» и Марийское Региональное Отделение Общероссийской Общественной Организации Инвалидов «Всероссийское Общество Глухих».

Таким образом, знания психологии социальной работы и специфики ограничений жизнедеятельности поможет будущим специалистам по социальной работе правильно организовать работу людей с ограниченными возможностями здоровья.

Список литературы

1. Авдулова Т.П. Возрастная психология: учебное пособие / Т.П. Авдулова [и др.]. – М.: Академия, 2014. – 329 с.

2. Ахметгалеев Э.Д. Студенческое волонтерское движение как фактор социального сопровождения подготовки конкурентоспособного специалиста в едином образовательном пространстве / Э.Д. Ахметгалеев. – Казань: ИПП ПО РАО, 2007. – С. 87-92.

3. Нужны ли России волонтеры: проблему исследовал краснодарский краевой фонд «Социум-регион» / Радио Свобода: (сайт) // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.svobodanews.ru/content/transcript/2273033.html (дата обращения: 01.02.2018).

Формирование полоролевой и гендерной идентичности в подростковом возрасте

Емелова Л.Л.,
Шишкина О.В.
Межрегиональный открытый социальный институт,
Российская Федерация, г. Йошкар-Ола

В процессе гендерной социализации ребенка, когда происходит усвоение социальных ролей, разделение деятельности, статусов, прав и обязанностей в зависимости от половой принадлежности, развивается его гендерная и полоролевая идентичность. На каждом возрастном этапе складывается своеобразная специфическая социальная ситуация развития, определяющая становление гендерной идентичности ребенка, ее компонентов под влиянием разнообразных микро- и макросредовых факторов [1].

Полоролевая идентичность – это осознание и принятие себя как человека определенного пола, параметры поведения в категории «мужское-женское», положительное отношение к себе, в соответствии с которым человек конструирует свою жизнь и идентичность как представитель определенного пола. Полоролевая идентичность организует автономность и целостность жизненного пути личности как субъекта жизнедеятельности. К полоролевой идентичности относится: адаптационная полоролевая идентичность, целевая концепция «Я», персональная идентичность, эго-идентичность (глубинное психологическое ядро, когнитивный, аффективный и конативный компоненты) [2]. Развитие полоролевой идентичности проходит ряд этапов: я – рефлексивное (каким меня видят другие); образ «я» (половые идеалы, ориентации, установки); персональная полоролевая идентичность (сравнение себя с образами других людей того же пола); я – реальное (осознание себя того или иного пола). Полоролевая идентичность – это устойчивое представление индивида о самом себе, это приобретение ребенком психологических и поведенческих особенностей человека определенного пола, отождествление им себя с человеком определенного пола и обретение психологических черт и особенностей поведения человека того же или противоположного пола, включая типичное ролевое поведение [10].

Гендерная идентичность – одна из базовых характеристик личности. Она формируется в результате психологической интериоризации мужских или женских черт в процессе взаимодействия «Я», то есть в ходе социализации. В структуре гендерной идентичности можно выделить следующие компоненты: когнитивный (познавательный) – осознание принадлежности к определенному полу и описание себя с использованием

категорий мужественности и женственности; аффективный (оценочный) – оценка психологических черт и особенностей ролевого поведения на основе их соотнесения с эталонами моделями маскулинности-фемининности; конативный (поведенческий) – самопрезентация себя как представителя гендерной группы, а также способы разрешения кризисов идентичности на основе выборов варианта поведения в соответствии с личностными целями и ценностями. Специфика формирования гендерной идентичности в подростковом возрасте является очень актуальной проблемой для психологии, особенно в свете проблемы отклоняющегося поведения, которое присуще подросткам, и снижении нравственных норм, семейных ценностей современного общества [8;14].

Существуют условия для формирования гендерной и половозрастной идентичности: во-первых, нужны знания о системе норм, правил и ожиданий относительно мужского и женского поведения. Во-вторых, воспринятые знания об ожиданиях относительно мужского или женского поведения необходимо соотнести с собственной половой идентичности [5]. Все вышеизложенное помогает определить актуальность нашего исследования: полоролевая и гендерная идентичность рассматривается как базовый конструкт личности, который оказывает влияние на становление социальной, профессиональной, этнической идентичности и развитие личности в целом.

Цель исследования – изучить проблему формирования полоролевой и гендерной идентичности в подростковом возрасте. Объектом исследования выступает личность подростка. Предмет исследования – особенности формирования полоролевой и гендерной идентичности в подростковом возрасте.

Методы исследования:

1. Теоретические: исторический анализ проблемы, метод сравнения, обобщения, систематизации имеющихся данных, анализ литературы и источников.

2. Эмпирические: диагностические методики «Изучение гендерных установок» (опросник Кагана) [6], «Половозрастная идентификация» (Н.Л. Белопольская) [9], Опросник «Кто я?» (разработан М. Куном, Т. Маклартлендом) [12].

Эмпирическая база исследования: Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Школа №10 г. Йошкар-Олы». В диагностике приняло участие 40 детей седьмых классов.

В результате исследования мы выяснили, что 15% подростков способны идентифицировать себя с детьми (школьного возраста) соответствующего пола. Больше половины 65% могут правильно построить последовательность идентификации: дошкольник – школьник – подросток.

20% подростков могут идентифицировать себя с будущими ролями: юноша – папа – дедушка; девушка – мама – бабушка. 3 подростка (15%) не хотят идентифицировать себя с образом «старость». 85% группы способны к установлению полной идентификационной последовательности картинок. Они уже идентифицируют себя с будущим образом «старости», хотя и не считают это привлекательным. Образ «младенца» также не для всех подростков является привлекательным. Подростки могут правильно построить последовательность идентификации по 4, 5 и 6 картинкам (85%). Правильно устанавливают последовательность от младенца до взрослого, но испытывают затруднения с идентификацией себя с образом «старость» (15% класса). Дети могут построить возрастную последовательность, а это значит, что большинство из них в подростковом возрасте проходят полоролевую идентификацию и это является очень важной частью социализации в обществе. Низкий уровень самопрезентации присущ 35% подростков (7 человек); высокий уровень у 65% опрошенных (13 человек).

Обобщим, что в результате эмпирического исследования у подростков были обнаружены следующие особенности полоролевого развития: ребенок в подростковом возрасте осознает, что существует два пола; подросток включает себя в одну из категорий; на основе самоопределения подросток руководит своим поведением, выбирая и предпочитая те или иные формы.

Затем нами были разработаны методические рекомендации по формированию полоролевой и гендерной идентичности в подростковом возрасте [3;4;6;7;11;12;13]. Работа по формированию полоролевой и гендерной идентичности подростков должна базироваться на следующих принципах: долгосрочность, системность, последовательность, систематичность, активность участников.

В процессе работы с подростками возможно использование таких методов, как моделирование игровых ситуаций, мини-рассказы, обыгрывание фрагментов сюжетно-ролевых игр, решение проблемных ситуаций при совместной деятельности мальчиков и девочек, рефлексивная деятельность. В содержание работы по формированию полоролевой и гендерной идентичности подростков можно включить психологические упражнения, дискуссии, арт-терапевтические техники (мой путь, пещера моей души, мое настроение, коллективный коллаж, мой мир).

При проведении дискуссии важно учитывать социально-психологические эффекты группового взаимодействия. При анализе результатов нужно учитывать выраженность эмоциональных и индивидуально-психологических компонентов.

Организационно-психологическими условиями формирования полоролевой и гендерной идентичности подростков являются: 1) формирование гендерной компетености у педагогов; 2) разработка методического обеспечения психолого-педагогического сопровождения

гендерной социализации подростков; 3) создание благоприятных взаимоотношений в коллективе сверстников на основе гендерного подхода.

Таким образом, работа по формированию полоролевой и гендерной идентичности подростков решает следующие задачи: формирование нравственных межполовых взаимоотношений; подготовка подрастающего поколения к семейно-брачным отношениям; воспитание культуры интимных чувств (привязанности, дружбы, любви, верности, долга, заботливости, бескорыстия, сострадания и т.п.); формирование репродуктивной установки на рождение и воспитание детей; формирование научных понятий о биологичесих и социальных проблемах пола, особенностях развития и поведения мужчины и женщины.

Список литературы

1. Анненкова Н.В. Влияние семейных отношений на развитие личности ребенка / Н.В Анненкова // Государство и дети: реальности России (Материалы международной научно-практической конференции). – М.: Академия, 2011. – С. 60-62.

2. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе / Л.И. Божович // Вопросы психологии // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full (дата обращения: 02.11.2017).

3. Дети социального риска и их воспитание. Учебно-методическое пособие / Под науч. ред. Л.М. Шипицыной. – СПб.: Речь, 2013. – 144 с.

4. Детская практическая психология: Учебник / Под ред. проф. Т.Д. Марцинковской. – М.: Гардарики, 2011. – 112 с.

5. Дубровина И.В. Семья и социализация ребенка / И.В. Дубровина // Возрастная и педагогическая психология. – 2011. – №1. – С. 50-53.

6. Клыпо О.В. Понимание личности ребенка значимыми взрослыми (родителями и воспитателями) и понимание ребенком себя как личности: Дис....канд. психол. наук / О.В. Клыпо. – М.: Сфера, 2014. – 123 с.

7. Колесник Н.Т. Влияние особенностей семейного воспитания на социальную адаптированность детей / Н.Т. Колесник. – М.: МГПУ, 2011. – 115 с.

8. Мазурова Н.В. Влияние внутрисемейных отношений на становление патологических черт личности ребенка / Н.В. Мазурова // Дефектология. – 2015. – №1. – С. 42-47.

9. Методы изучения и диагностики психологического развития ребенка / Под ред. Н.И. Непомнящей. – М.: Просвещение, 2009. – 169 с.

10. Пекина О.В. Сущность понятий «идентичность», «полоролевая идентичность» в психолого-педагогической литературе / О.В. Пекина, Н.А. Шинкарева // Молодой ученый. – 2016. – №10. – С. 1266-1269.

11. Фельдштейн Д.И. Социальное развитие в пространстве – времени Детства / Д.И. Фельдштейн. – М.: Флинта, 2011. – 160 с.
12. Шванцара И. Диагностика психического развития / И. Шванцара. – СПб.: Питер, 2011. – 388 с.
13. Шорохова Е.В. Проблема «Я» и самосознание / Е.В. Шорохова // Проблемы сознания. – М.: Либыдь, 2014. – 123 с.
14. Загайнов И.А. Проблема формирования гендерной идентичности подростков в групповой работе / И.А. Загайнов // Юшковские чтения: материалы Республиканской конференции, посвященной 90-летию со Дня рождения В.И. Юшкова. – Йошкар-Ола: ООО ИПФ «СТРИНГ», 2011. – С. 200-211.

Влияние нетрадиционных техник рисования на развитие мелкой моторики рук детей младшего дошкольного возраста

Ершова Е.С.
Детский сад№33 «Колосок»,
Российская Федерация, г. Йошкар-Ола

Педагоги, профилем которых является детская психология, смогли установить, что развитие детей, прежде всего, зависит от уровня развития моторики рук, особенно мелкой. Если пальцы развиты в норме, то и общее развитие также в пределах нормы. В случае, если пальцы развиваются медленно, отстают и все остальные системы ребенка.

Доступность нетрадиционных систем способствует определению возрастных особенностей дошкольников. Деятельность в данном направлении начинают с обычного рисования ладошкой, затем фалангами пальцев, а в старшей возрастной группе данные техники расширяют художественный образ, воссоздаваемый с использованием кляксографии и другого инструментария. Техник нетрадиционного восприятия сегодня много:

– рисование пальчиками;
– оттиск печатками из картофеля;
– оттиск печатками из ластика;
– оттиск поролоном;
– печать по трафарету;
– воздушные фломастеры;
– черно-белый цветной граттаж и др. [1, с.146].

Любая техника из вышеперечисленного списка – это своего рода игра. Применяя их, она дает возможность детям ощущать себя более раскованно,

непосредственнее, способствует воображению, развивает мелкую моторику и предоставляет максимум возможностей для самовыражения.

Развитие моторики – процесс весьма обыденный, он начинается с младенчества. Ребенок начинает жестикулировать (хватать), после этого переходит к перекладыванию из одной руки в другую, а со временем разучивает «пинцетный захват». По достижению двух лет ребенок уже вполне самостоятельно пользуется столовыми приборами (ложкой), удерживает карандаш, активно рисует. В процессе важно неустанно работать над подкреплением интереса ребенка к занятию, нетрадиционные виды рисования как раз в этом очень помогают. Обычные родительские уговоры здесь не нужны. Разного рода нетрадиционные методы рисования сочетают в себе разнообразные материалы и инструменты. Нет сомнения, что достоинством их является максимальная универсальность. Технология выполнения доступна и ребенку, и взрослому. Для получения высоких результатов в работе с ребенком невозможно сконцентрироваться исключительно на работе в дошкольных учреждениях. Родители – наиболее заинтересованные участники процесса воспитания своего ребенка. Любое занятие продуктивного характера родителями встречается на ура. Дети в итоге гордятся проделанной работой и бережливо относятся к ее результатам (поделкам).

Педагог в свою очередь должен сформировать в ребенке интерес и уверенность в наличии у него творческих способностей, неповторимости, а также убежденности, что он явился в мир творить красоту, нести добро и делиться им со всеми людьми.

Не стоит забывать, что занимаясь нетрадиционным изобразительным искусством, дети писать не научатся. Но все вышепредставленные методы деятельности способствуют развитию рук малышей, делая их умелыми, твердодержащими инструмент, при этом развивая восприятие окружающей действительности. Помогает всему этому пресловутая связка рука-глаз. Она же будет превалировать при обучении в школе. При развитии рукоделия у детей развивается и интеллектуальная составляющая, а также коммуникация и психосоматика. Работая руками как основой в творчестве, дети не только формируют все данные качества, но и готовятся к максимальной успеваемости в школе.

Техники нетрадиционного характера особенно в рисовании способствуют созданию атмосферы открытости, раскованности, содействуют инициативному развитию, самобытности, созданию благоприятного с эмоциональной точки зрения отношения к любому занятию у детей. Конечный результат деятельности, а именно рисования, не может быть отрицательным или превосходным, работа, сделанная вашим ребенком, индивидуальна.

Работая над моторикой у дошколят, можно добиться высоких достижений. Исходя из многолетних наблюдений, у детей улучшается координация, вестибулярный аппарат, правильно работают все системы организма. Производя пальчиками разного рода упражнения, дети ежедневно работают над улучшением моторики, которая способствует только благоприятному влиянию на чистоту речи ребенка. Ввиду чего всем воспитателям в дошкольных образовательных учреждениях рекомендую широко применять разного рода упражнения, нацеленные по своей сути на формирование тончайшей работы пальцами рук.

Видов заданий, нацеленных на работу моторики рук, довольно много. Если есть желание и фантазия, то придумать новое упражнение не составит особого труда, разнообразив все действо. При этом необходимо учитывать особенности индивидуальности отдельного ребенка, его возрастную группу. Если будет развито умение управлять пальцами, то речь и воображение у ребенка будут развиваться лучше.

Учитывая значение мелкой моторики у дошкольников, каждый педагог обязан как можно проще донести до мам и пап важность работы в данном направлении. Деятельность по постепенному развитию кистей и удалению недостатков должна вестись исключительно в контакте с их родителями, а также воспитателями. Это способствует преемственности контроля, чтобы сформировать корректный двигательный навык и поспособствует быстрому достижению результатов. Для полного вовлечения ребенка в процесс нужно любой вид обучения перевести в игру и поощрять ребенка независимо от успешности действий.

Список литературы

1. Нефедова Ю.В. Виды и техники нетрадиционного рисования художественными материалами (из опыта работы) [Текст] / Ю.В. Нефедова // Педагогическое мастерство: материалы IX Междунар. науч. конф. (г. Москва, ноябрь 2016 г.). – М.: Буки-Веди, 2016. – С. 145-147.

Детско-родительские отношения как фактор становления успешной личности

Зайцева А.М.,
Шишкина О.В.
Межрегиональный открытый социальный институт,
Российская Федерация, г. Йошкар-Ола

Проблема детско-родительских отношений всегда была в центре внимания психологии и педагогики, поскольку является важным условием благополучия ребенка в условиях семьи. В наши дни данная проблема приобрела особую актуальность в связи с курсом государственной политики на сохранение здоровья нации [1]. Насколько удовлетворена потребность ребенка во взаимодействии с другими людьми, как складываются детско-родительские отношения, насколько они гармоничные и благоприятные будет зависеть не только развитие черт характера, личностных качеств, самооценка, мироощущение ребенка, но и все его дальнейшие отношения с другими людьми, и со сверстниками, и с окружающими его взрослыми [2].

В зависимости от детско-родительских отношений формируются либо благоприятные условия, которые создают основу для гармоничного психического и физического развития, и ребенок растет доброжелательным, открытым и общительным, либо неблагоприятные, что приводит к закрытости, тревожности, агрессии ребенка [4]. Следовательно, детско-родительские отношения создают фундамент развития личности ребенка. Принимая во внимание особую воспитательную роль семьи, возрастает актуальность вопроса повышения положительных и сведения к минимуму отрицательных влияний семьи на воспитание ребенка [8].

Семьей принято называть союз мужчины и женщины, основанный на браке, а также объединение нескольких совместно проживающих лиц, связанных близким родством, основанное на таком родстве и (или) усыновлении (удочерении), объединение не обладающего полной дееспособностью ребенка и его близких родственников, связанных между собой общением и личными неимущественными и имущественными правами и обязанностями [8].

Снижение воспитательной функции семьи способствует возникновению у детей различного типа нарушений в поведении. К тяжелым последствиям отклонений в семейном воспитании следует отнести преступность, социальный паразитизм, тунеядство, азартные игры, алкоголизм, наркоманию, умственную недоразвитость, психические заболевания и другие патологические явления, источником которых в большинстве случаев стала среда, окружавшая ребенка в семье.

Патогенными факторами семейного неблагополучия выступают не состав и структура семьи, не уровень ее материального благополучия, а семейный психологический климат. Дети воспринимают от родителей существенные черты супружеских отношений: чем больше было конфликтов в родительской семье, тем чаще они возникают в будущих семьях детей. Наиболее чувствительными к воздействию семейного неблагополучия оказываются стержневые образования личности ребенка – его представления о себе, самоотношение, самооценка [4].

Цель исследования – выявить взаимосвязь детско-родительских отношений и самооценки детей младшего школьного возраста. Объект исследования – личность ребенка младшего школьного возраста. Предмет исследования – влияние детско-родительских отношений на становление самооценки детей младшего школьного возраста. Мы предполагаем, что гармоничные детско-родительские отношения способствуют развитию высокого уровня самооценки детей младшего школьного возраста.

Методы исследования: анализ психолого-педагогической литературы, тестирование, беседа, методы обработки данных; методы количественного и качественного анализа. Методики психодиагностики: 1) Методика родительского отношения А.Я. Варга, В.В. Столина (для родителей) [6]; 2) Рисуночный тест «Моя Семья», беседа после теста для выявления особенностей внутрисемейных отношений [12]; 3) Методика «Какой Я?» (модификация методики О.С. Богдановой) [11].

Исследование проведено в муниципальном бюджетном общеобразовательном учреждении «Средняя общеобразовательная школа №17 г. Йошкар-Ола», выборку составили учащиеся первых классов в количестве 40 человек.

Результаты проведенного экспериментального исследования по методике родительского отношения (ОРО) выявили в двух группах младших школьников нарушения детско-родительских отношений. Тестирование детей по рисуночной методике «Моя семья» показало наряду с благоприятной ситуацией еще и тревожность младших школьников, чувство неполноценности, связанное с взаимоотношениями в семье, конфликтность, а иногда и враждебность. Исследование самооценки по методике «Какой Я?» выявило у половины младших школьников адекватный (средний) уровень самооценки. У других детей в экспериментальной и в контрольной группах был отмечен заниженный и завышенный уровень самооценки.

Таким образом, проведенное экспериментальное исследование выявило деструктивные стили родительского воспитания в семьях младших школьников. Также в ходе исследования было доказано влияние семейного воспитания на развитие и формирование самооценки детей младшего школьного возраста.

На основании результатов проведенного эксперимента, нами была составлена система занятий и составлены рекомендации для родителей младших школьников [3;5;7;8;9;10;12;13]. В процессе реализации развивающей программы было отмечено изменение детско-родительских отношений – снижение количества деструктивных стилей семейного воспитания в исследуемых группах младших школьников, снижение тревожности младших школьников и повышение позитивных стилей детско-родительских отношений, также увеличилось число младших школьников, имеющих адекватную самооценку.

Таким образом, рекомендации и система занятий, предложенные нами для родителей младших школьников, способствовали формированию эффективного (оптимального) типа родительского отношения, развитию эмоционального благополучия младшего школьника в семье, гармонизации взаимоотношений между родителями и детьми младшего школьного возраста, а также оптимизации самооценки детей младшего школьного возраста.

Гипотеза исследования о том, что семейное воспитание влияет на развитие и формирование личности ребенка, а гармоничные детско-родительские отношения способствует высокому уровню самооценки детей младшего школьного возраста, подтвердилась. Проведенная психолого-педагогическая работа по гармонизации детско-родительских отношений оказалась эффективной, а значит должна быть продолжена.

Полученные результаты дополняют научные представления о влиянии детско-родительских отношений на развитие самооценки младших школьников, а также расширяют теоретическую и эмпирическую базы психологии развития, обучения и воспитания, что позволяет использовать теоретические обоснования в практической работе психологов.

Практическая значимость исследования заключается в том, что сформулированные выводы и рекомендации помогут предотвратить такие последствия, как заниженная самооценка, замкнутость, неуверенность младшего школьника в себе и многое другое, что в дальнейшем может отразиться негативно во взрослой жизни. Рекомендации могут быть использованы при проведении просветительской, профилактической, а также коррекционной работы с родителями с целью оптимизации детско-родительского общения и как следствие – повышение уровня самооценки младших школьников.

Список литературы

1. Алешина Ю.Е. Цикл развития семьи: исследования и проблемы / Ю.Е. Алешина // Вестник МГУ. Психология. – сер.14. – 2016. – №2. – С. 75-79.

2. Буркова С.А. Особенности самооценки детей 6-8 лет с различным восприятием эмоциональных ситуаций / С.А. Бурякова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2016. – №5. – С. 252-255.

3. Венза Т.В. Развитие личности ребенка в контексте детско-родительских отношений / Т.В. Венза // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2015. – №3. – С. 39-47.

4. Карабанова О.А. Дисгармоничность детско-родительских отношений как фактор риска девиантного поведения личности / О.А. Карабанова // Вестник Московского университета МВД России, 2016. – №12. – С. 295-299.

5. Липкина А.И. Самооценка школьника / А.И. Липкина. – М., 2015. – 382 с.

6. Марцинковская Т.Д. Диагностика психического развития детей: Пособие по практической психологии / Т.Д. Марцинковская. – М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 2016. – 176 с.

7. Мастюкова Е.М. Профилактика и коррекция нарушений психического развития детей при семейном алкоголизме / Е.М. Мастюкова. – М., 2015. – 210 с.

8. Синягина Н.Ю. Психолого-педагогическая коррекция детско-родительских отношений / Н.Ю. Синягина // Завуч. – 2015. – №6. – С. 118-121.

9. Суворова О.В. Влияние родительского общения и структуры семьи на самооценку младшего школьника / О.В. Суворова, С.Н. Сорокоумова, И.В. Ивенских // Педагогика и психология образования. – 2017. – №3. – С. 179-188.

10. Тищенко Ю.В. Влияние детско-родительских отношений на становление личной идентичности ребенка / Ю.В. Тищенко // Вестник Брянского государственного университета. – 2016. – №1. – С. 166-170.

11. Троицкая И.Ю. Специфика самооценки в младшем школьном возрасте / И.Ю. Троицкая, Т.Н. Петрова // Молодой ученый. – 2017. – №6. – С. 207-209.

12. Эйдемиллер Э. Психология и психотерапия семьи / Э. Эйдемиллер, В. Юстицких. – М.: Смысл, 2015. – 672 с.

13. Заболотских О.П. Роль детско-родительских отношений в воспитании ребенка с ограниченными возможностями / О.П. Заболотских // Итоги научно-исследовательской работы вуза за 2012 год: сборник научных статей. – Йошкар-Ола: ООО ИПФ «СТРИНГ», 2012. – С. 251-253.

Социально-психологические особенности волевой регуляции в период детских кризисов

Зверева Е.А.,
Шишкина О.В.
Межрегиональный открытый социальный институт,
Российская Федерация, г. Йошкар-Ола

Формирование личности и самоидетничности человека происходит через развитие эмоционально-волевой сферы. У младших школьников начинают складываться и проявляться личностные качества. Недостаточное участие в развитии идентичности ведет к ошибкам, которые могут быть обнаружены в последствии при обучении и воспитании [5]. Социально-психологические особенности волевой саморегуляции в период переживания детских кризисов недостаточно изучены. В переходном возрасте от младшего школьника к подростку могут возникнуть проблемы эмоционально-волевого регулирования. В условиях стихийного развития из-за отсутствия направленного формирования эмоционально-волевой сферы школьники неспособны к саморегуляции учебной деятельности [6].

В младшем возрасте школьника у детей, как правило, нет выносливости, устойчивости действия, они не справляются в достижении необходимого результата. Волевая саморегуляция помогает развитию социальной ответственности не только за свои действия, но и за действия окружающих. Поставленные цели часто меняются другими. В связи с этим, в детях надо развивать целеустремленность, выносливость, инициативность, независимость, решительность. Без сильного характера и волевых качеств невозможно добиться успеха. Использование игр, которые побуждают к мыслительной активности, очень интересно при развитии волевых качеств младших учеников школы во время обучения. Они дают шанс ученику исследовать свои способности и в последствии развить их, заставляют его соревноваться с другими учениками. Участие младших школьников в играх дает им возможность самоутвердиться, развить решительность и волю к победе. Игра влияет на развитие независимости детей, способностей к созданию чего-то нового, формированию различных качеств личности [8].

Цель данного исследования – изучение социально-психологических особенностей волевой регуляции в период переживания детских кризисов. Объект исследования – личность дошкольников и младших школьников. Предмет – социально-психологические особенности волевой регуляции в период детских кризисов. Гипотеза исследования: в дошкольном возрасте игры и игровые приемы в психокоррекционной работе способствуют развитию волевой регуляции.

Методы и методики исследования: анализ психологической литературы по проблеме исследования; психодиагностический метод (опросники для самооценки терпеливости, оценки своей настойчивости, оценки упорства (Е.П. Ильин и Е.К. Фещенко) [3,6], методика «Бусы»[7]); формирующий эксперимент; статистические методы (t-критерий Стьюдента). Для осуществления исследования детей трехлетнего возраста была использована только методика «Бусы» для выявления начальной стадии формирования воли. После диагностики мы провели формирующий эксперимент и затем повторили диагностику детей с той же методикой «Бусы».

Наше практическое исследование мы разделили на три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный. В первой части мы определили выраженность указанных волевых качеств (терпеливость, упорство и настойчивость) у дошкольников и младших школьников при помощи ряда методик. Во второй части мы проводили игры для детей младшего школьного возраста и дошкольников, направленные на развитие волевых качеств. На третьем этапе мы вновь тестировали детей, обрабатывали результаты, проверяли эффективность нашей программы игр.

База исследования и контингент испытуемых: МБОУ «СОШ №29 г. Йошкар-Олы» и домашний детский сад «Мамина радость». Исследование мы проводили среди учеников 1 класса (26 учеников, из них 14 девочек и 12 мальчиков) и детей младшей группы детского сада (15 детей, из них 7 девочек и 8 мальчиков). Выборка детей была подобрана с учетом кризиса 3-х и 7-ми лет.

По результатам исследования по методике «бусы» у дошкольников было выявлено следующее: у девочек сила воли более развитая, чем у мальчиков. С сильно развитой силой воли выявлены только девочки (28,6%). Практически у всех мальчиков сила воли находится на низком уровне развития (47%). Большая часть девочек также имеет низкую степень развития силы воли (57,1%).

По результатам исследования терпеливости школьников можно отметить, что половина исследованных учащихся (13 учеников, т.е. 50%) обладает средним уровнем терпеливости, 19% опрошенных (5 учеников) имеют низкую терпеливость, а 31% (8 учеников) имеют высокую терпеливость. По результатам исследования упорства учеников можно подвести следующие итоги: 14 учеников (54%) обладают средним упорством, 3 ученика (12%) обладают низким упорством и 9 учеников (34%) обладают высоким уровнем упорства. По итогам исследования настойчивости мы определили, что 4 ученика (15%) обладают низкой настойчивостью, 14 учеников (54%) обладают средней настойчивостью и 8 учеников (31%) обладают высокой настойчивостью.

По результатам исследования было получено, что развитие у около 60% волевого поведения находится на низком или среднем уровне, что объясняется возрастными психологическими особенностями данного возраста.

Младшие школьники более выдержаны и настойчивы, чем дошкольники, однако эффективность преодоления препятствий и трудностей в большой степени зависит у них от внешней стимуляции со стороны взрослых. В 1-х классах школьники совершают волевые действия главным образом по указанию взрослых. Однако в этом возрастном периоде школьники проявляют волевую активность лишь для того, чтобы быть хорошими исполнителями воли других, чтобы заслужить расположение взрослых к себе.

По результатам констатирующего этапа для дошкольников и младших школьников мы разработали программу игр, направленных на развитие волевых качеств.

Развитие волевого поведения детей трехлетнего возраста (на примере развивающих игр) мы проводили в игровое время и на прогулках (см. табл. 1) [4,6,9,12].

Таблица 1 – Игры, развивающие волевые качества дошкольников

Где проводятся	Цель	Перечень игр
В помещении	Формирование умений соблюдать очередность, не мешая другим, а также делиться игрушками, делать приятное сверстникам, помогать им.	«Говори!», «Запретный номер», «Ладонь в ладонь», «Спонтанное рисование», «Кинолента», «Тропинка», «Чьи вещи?», «Растущие цветы», «Сделай так», «Найди игрушку»
На прогулке	Развить способность не пугаться трудностей, умение мобилизовать свои усилия для достижения цели	«Быстро собери», «Две игрушки – поменяемся местами», «Услышь свое имя», «Полет бабочки», «Зеркало», «Зеваки», «Послушай тишину»

Существуют критерии подбора игр для развития волевых качеств младших школьников: игра должна иметь четкие правила; быть совместной, когда все ученики смогут принять участие, либо игра с товарищем, в которой могут принимать участие сверстники и даже взрослые; в ее условиях должно предполагаться формирование с каждым игроком отдельной стратегии; главной целью игры должна стать победа.

Для учеников первого класса нами были организованны игры (см. табл. 2) [1;2;5;6;9;10;11]. Главной целью игр было создание условий для формирования волевых качеств детей. При организации игр использовался спортивный инвентарь, математические и речевые материалы, также окружающие объекты и их описание. Во время игры применялись разные виды деятельности: выполнение заданий на развитие мышления, изображение объектов и ситуаций, в т.ч. графически, использование речи и физической активности.

Для проведения игр выделялось время на уроках физической культуры, математики и русского языка; во время перемен и на спортивном соревновании. Игры проходили не только в здании школы, но и на спортивной площадке рядом со школой. Ученики узнали новые игры: «Зайцы в огороде», «Космонавты», «Белые медведи», «Компас», «Горелки», «У медведя во бору» и др.

Активные игры были самыми популярными среди учеников. Игры с мячом, эстафеты позволяли решать образовательные задачи, в т.ч. способствовали закреплению ранее изученного материала на уроках физической культуры и активизации деятельности школьников. Благодаря совместным играм со сверстниками у учеников происходило формирование таких волевых качеств, как серьезность, упорство и уверенность.

Использование активных игр во время перемен содействовало эмоционально-физической разгрузке, что в свою очередь вырабатывало выносливость, самодисциплину, независимость у учеников. Игры помогли детям освоить большой объем знаний более успешно, помогли повысить успеваемость, устойчивость и самообладание.

Формирование волевых качеств происходило путем решения логических и математических задач, шуточных игр, загадок различной степени сложности. Умение планировать, прогнозировать, выстраивая выигрышные стратегии, умение проявлять настойчивость, упорство, решительность, выдержку (не обижаться при проигрышах) развивали в таких играх, как «Морской бой», «Шашки», «Шахматы» и др.

Таблица 2 – Игры, развивающие волевые качества младших школьников

Где проводятся	Цель	Перечень игр
Перемена	Формирование выдержки, формирование организованности, ответственности, дисциплинированности	«Два Мороза», «Тише едешь – дальше будешь», «Карась и щука», «Узнай по голосу», игры типа аттракционов, «Морской бой», «Шашки», «Шахматы»
Уроки математики	Развитие любознательности, скорости мышления, сообразительности	«Сколько кошек в комнате», игры-задачи
Уроки речевой деятель ности	Проявить выдержку, сообразительность, скорость мышления, настойчивость	«Лабиринт», «Поиграем со словами» «Разведчики», «Колесница слов»
Уроки физкуль туры	Развитие решительности, внимания, выдержки, согласованности движений, общее физическое развитие, упорства	«Волки во рву», «Гуси лебеди», «Кто подходил», игры-эстафеты, подвижные игры с мячом, «Два мороза»

По результатам контрольного этапа исследования по методике «Бусы» у дошкольников было выявлено следующее: у девочек сила воли сохранилась более развитая, чем у мальчиков, но показатели качественно изменились. С сильно развитой силой воли выявлены не только девочки (38,4%), но и мальчики (24,5%). Средний уровень развития воли у мальчиков – 33,0%, снизилось количество мальчиков с низким уровнем развития воли (32,5%). Большая часть девочек также имеет среднюю степень развития силы воли (50,4%), с низкой степенью осталось только 11,2% девочек.

По результатам исследования терпеливости школьников, можно отметить, что 14 учеников, т.е. 54% обладает средним уровнем терпеливости, 12% опрошенных (3 ученика) имеют низкую терпеливость, а 34% (9 учеников) имеют высокую терпеливость. По результатам исследования упорства учеников можно подвести следующие итоги: 15 учеников (58%) обладают средним упорством, 1 ученик (4%) обладает низким упорством и 10 учеников (38%) обладают высоким уровнем упорства. По итогам исследования настойчивости мы определили,

что 2 ученика (8%) обладают низкой настойчивостью, 15 учеников (58%) обладают средней настойчивостью и 9 учеников (34%) обладают высокой настойчивостью.

При исследовании волевых качеств мы сделали выводы о том, что терпеливость, упорство и настойчивость – взаимосвязаны. Если есть выраженность одного качества, то и остальные качества у данного учащегося также будут присутствовать, т.е. они проявляются у учащихся вместе.

После проведения игр, направленных на развитие воли, можно отметить, что увеличилось количество младших школьников со средним и высоким уровнем терпеливости, уменьшилось количество детей с низким уровнем терпеливости. Также произошла динамика изменения упорства учеников после проведения игр: увеличилось число младших школьников со средним и высоким уровнем упорства, уменьшилось количество детей с низким уровнем упорства. Похожая динамика и в развитии настойчивости: возросло количество детей со средним и высоким уровнем настойчивости, уменьшилось количество детей с низким уровнем настойчивости. Данные по динамике изменений подтверждены статистически по таким волевым качествам, как упорство и настойчивость. Согласно данным статистического анализа, нами обнаружены достоверные различия в уровнях упорства ($t=-2,91$, при $p>0,05$) и настойчивости ($t=-3,39$, при $p>0,05$) младших школьников до и после проведения игр, направленных на развитие волевых качеств.

Мы пришли к выводу, что у детей дошкольного и младшего школьного возраста игры развивают самостоятельность, стремление завершить начатое дело, вырабатывают усидчивость и самодисциплину, проявляют творческие способности, нестандартность мышления, тем самым формируя волевые качества личности. Таким образом, цель работы достигнута, гипотеза доказана.

Наша работа имеет практическое значение, потому что разработанные и апробированные игровые занятия могут использоваться психологами в детских садах и начальных школах для развития волевой регуляции детей.

В период младшего школьного возраста начинается активное физическое, психолого-физиологическое и волевое развитие личностных качеств ребенка: постоянство и упорство, которое используется в склонности достигать желаемое, включая успех в деятельности вопреки встречающимся проблемам и трудностям; твердость, которую можно охарактеризовать как отсутствие лишних опасений и неуверенности, своевременного разрешения задач и их смелого претворения в жизнь; выносливость, то есть отсутствие вспыльчивости

в поведении при появлении конфликта, способности к подавлению импульсивных, необдуманных эмоциональных реакций; независимость, ответственность и самодисциплина.

Список литературы

1. Аникеева Н.П. Воспитание игрой: книга для учителя / Н.П. Аникеева. – М.: Просвещение, 2007. – 144 с.

2. Божович Л.И. Речь и практическая интеллектуальная деятельность ребенка (экспериментально теоретическое исследование) / Л.И. Божович // Культурно-историческая психология. – №1-3. – 2006. – 147 с.

3. Высоцкий А.И. Возрастная динамика волевой активности школьников и методы ее изучения: Автореф. дис. д-ра наук / А.И. Высоцкий. – Ленинград, 1982. – 64 с.

4. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе / Н.И. Гуткина. – 2010. – 184 с.

5. Иванников В.А. Проблема воли в современной психологии / В.А. Иванников // Психологические механизмы волевой регуляции. – СПб.: Питер, 2016. – 208 с.

6. Ильин Е.П. Психология воли / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2009. – 368 с.

7. Мониторинг в детском саду: Научно-методическое пособие. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2010. – 592 с.

8. Поливанова К.Н. Возрастные кризисы детства и отрочества: дискуссионные проблемы / К.Н. Поливанова, В.Е. Василенко // Материалы Всероссийской юбилейной научной конференции (том 3). – М.: Институт психологии РАН, 2009. – 400 с.

9. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций / Я. Рейковский. – Воронеж: Издательско-полиграфический центр «Научная книга», 2014. – 97 с.

10. Рогов Е.И. Общая психология / Состав. Е.И. Рогов. – М.: ВЛАДОС, 2015. – 300 с.

11. Шевцов А.А. Регуляторный опыт и волевое поведение / А.А. Шевцов // Психология и школа. – 2006. – №4. – 64 с.

12. Эльконин Д.Б. Детская психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д.Б. Эльконин. – М.: Издательский центр «Академия», 2014. – 384 с.

Кризис трех лет

Иванова И.В.
Детский сад №92 «Искорка»,
Российская Федерация, г. Йошкар-Ола

Каждый возрастной кризис детства, включая кризис подросткового и юношеского возраста, – это жизненный этап, необходимый для становления личности, это период эмансипации, освобождения от опеки взрослых.

Кризисные периоды опасны деструкцией личностного развития детей: невротическими тенденциями, соматическими нарушениями, дезадаптацией, если взрослые блокируют актуальные потребности. Кризис трех лет – особый возрастной период, который по сложности протекания принято сравнивать с подростковым кризисом (по мощной сопротивляемости ребенка и негативной симптоматике).

Семизвездие симптомов кризиса трех лет:

– негативизм – немотивированное сопротивление даже привлекательной просьбе взрослых, стремление сделать наоборот;

– упрямство – желание во что бы то ни стало настоять на своем только потому, что ребенок это попросил или потребовал;

– строптивость – направлена против прежнего образа жизни, против устоявшихся норм воспитания, она безлична;

– своеволие – выражается в стремлении ребенка делать все самому;

– протест-бунт – выражение протеста вплоть до истерики, ребенок запрещает решать за него;

– обесценивание требований взрослых;

– деспотизм – ребенок пытается заставить родителей делать то, что он хочет.

Негативные симптомы, как правило, сопровождаются бурными эмоциональными проявлениями со слезами: подчиняется взрослому – и плачет, не подчиняется – и плачет.

Итогом возрастного кризиса являются новообразования – это те психические и социальные изменения, которые впервые возникают на данной ступени развития и определяют внутреннюю и внешнюю жизнь ребенка. В психологической литературе представлены три точки зрения на новообразования кризиса трех лет.

Возрастной кризис трех лет – это этап «предформирования» готовности к осознанному выбору. Выбор в кризисе трех лет – решение противоречия между «хочу» и «могу», первый опыт самостоятельного выбора, когда впервые рождается новообразование – восприятие

альтернативы, которое напрямую влияет на выбор в последующие возрастные периоды.

В кризисе трех лет выбор – это эмоциональное принятие решения, когда ребенок приобретает первый опыт выбора между «хочу» и «могу», между «хочу» и «хочу». Выбор между «хочу» и «хочу» более простой, но даже он может вызывать у детей сильные эмоциональные переживания, например, ребенок может расплакаться из-за того, что не знает, чего он хочет больше – поиграть или порисовать.

Чем определяется выбор ребенка в кризисе трех лет? Для формирования его потребности в самостоятельном выборе родителям необходимо:

– знать сущностные признаки возрастного кризиса;

– принимать негативную симптоматику как данность возрастного кризиса;

– оказывать развивающую помощь, когда дети учатся сопоставлять свои желания и осуществлять собственный выбор.

Зная закономерности кризисного развития, родители способствуют успешному выбору ребенка в кризисе трех лет, если уважают его право на выбор. Адекватное поведение родителей в этот период приводит к развитию способности ребенка к выбору, когда он понимает, что может выбирать сам.

Лишение ребенка права выбора приводит к инфантилизации, когда он ждет, что скажут родители, что они за него решат. Негативный опыт может закрепиться и привести к формированию таких личностных черт, как нерешительность, несамостоятельность, отсутствие инициативы. При выраженной гиперопеке формируется симбиотическая связь родителя, чаще матери с ребенком, которая выражается в позиции «Мы» в ущерб позиции «Я» ребенка, например, «мы сегодня нарисовали красивый тюльпан», «мы сегодня хорошо поели» и т.п. Эта позиция может присутствовать и в школьные годы.

Когда родители создают ситуации выбора, ребенок учится совершать реальный выбор, где учитывается его точка зрения. Оценка взрослых является для него важнейшим средством ориентации в социальном окружении, во взаимоотношениях со взрослым. Во многом выбор ребенка предопределен родителями: их оценочные суждения напрямую влияют на его выбор, так как дети подражают родителям. В то же время в кризисе трех лет дети перестают нуждаться в постоянной опеке со стороны взрослых и стремятся сделать выбор сами. Таким образом, складывается парадоксальная ситуация: родители хотят, чтобы ребенок был самостоятельным и уверенным, но сами же препятствуют этому, ограничивая его в выборе. Например, ребенок делает бумажный самолет, он у него не получается, мама берет из рук ребенка и переделывает

самолет, он красиво летит, ребенок разрывает самолет и разражается слезами. Что требовалось от взрослого? Оказать помощь с разрешения ребенка, спросить: «Тебе помочь?». Развивая самостоятельность как качество личности, родитель должен создавать ситуации успеха.

Актуальность в настоящее время приобретает нравственная сторона самостоятельности детей и взрослых. Истинную социальную ценность самостоятельность обретает тогда, когда она сопряжена с активностью и такими нравственными проявлениями, как гуманизм и взаимопомощь. Эгоистические устремления значимых взрослых, их авторитарность, нетерпимость и двойная мораль могут привести к усилению негативизма, обесцениванию требований взрослых или к подчинению, потере независимости, подавлению самостоятельности. Именно в кризисный период ребенок утверждает свое Я, свою волю, желание осуществить выбор. Родитель, понимая и принимая состояние, может помочь воспитанию самостоятельности как свойства деятельности и как развивающейся черты личности дошкольника.

Выстраивая взаимоотношения с ребенком, родители активно влияют на формирование его готовности к выбору. Если взрослый проявляет уважение к мнению ребенка и обсуждает с ним альтернативы («Какую кашу ты хочешь больше: овсяную или манную?», «Какую книжку будем читать?», «Куда пойдем гулять?»), то у ребенка формируется привычка выбирать самостоятельно. Он может отказаться от чтения книги и предложить: «Давай сами сочиним сказку про наш двор, про нашу горку», «Не хочу эти загадки отгадывать, давай сами придумаем» и т.п. Это первые проявления его выбора.

Если родители создают ситуацию мнимого выбора, где мнение ребенка ничего не значит, они демонстрируют манипулятивную технику, которую ребенок способен осознавать уже в 6-7 лет. Иллюзия выбора опасна на любом этапе детства, что негативно сказывается на личностном развитии ребенка. К сожалению, встречаются рекомендации по созданию иллюзии выбора в общении с ребенком в кризисный период трех лет.

Для успешного выбора ребенка в кризисе трех лет необходимо принятие негативной симптоматики как данности возрастного кризиса, то есть принятие неблагоприятного состояния.

Анализ взаимодействия родителей с детьми в кризисный период трех лет показывает, что, не понимая состояния ребенка, они испытывают затруднения в установлении диалога с ним, не могут разрешить конфликтные ситуации, возникающие в это время. Использование авторитарных стереотипов воздействия в любом возрастном кризисе, а в кризисе трех лет особенно, может способствовать тому, что кризис как нормальное и необходимое явление развития превратится в кризис, требующий срочного корректирующего вмешательства. В отдельных

случаях родители могут интуитивно находить адекватные способы взаимодействия с детьми.

Родителям необходимо знать и учитывать особенности неблагоприятного состояния, чтобы принять грамотное решение, способствующее выходу ребенка из неблагоприятного состояния (рис.1).

Для успешного выбора в кризисе трех лет родителям необходимо оказывать ребенку развивающую помощь:

– помощь с разрешения ребенка («Тебе помочь?»; «Если нужна помощь, я рядом»);

– косвенная помощь («В этой ситуации можно было бы...», «Чего ты хочешь больше?»);

– совет-инструкция («Подумаем, с чего лучше начать?», «Что тебе для этого необходимо сделать?»).

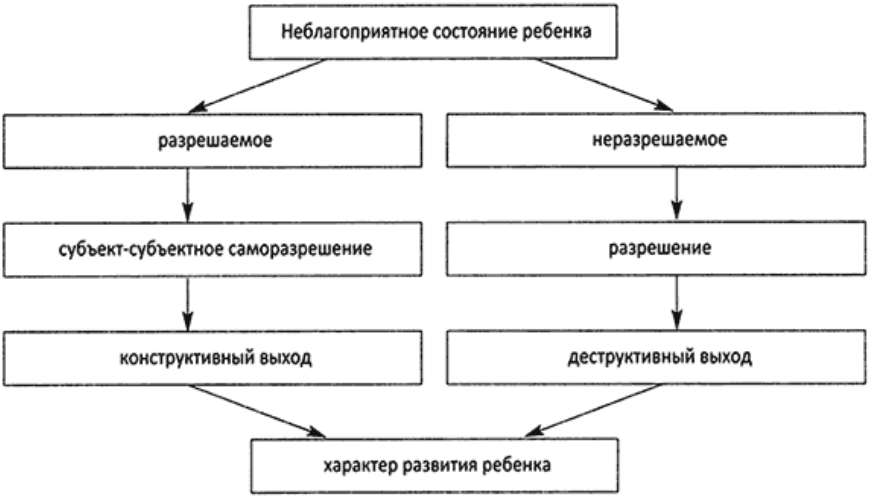
Чтобы ребенок научился самостоятельно выбирать, он должен приобрести положительный опыт сопоставления выбора и принятия решения. Важно позволить малышу сделать все самому, даже если это ему пока не по силам. Для этого ему нужно больше времени для решения поставленной задачи, а родителю следует предложить помощь. Если ребенок от нее отказывается, значит, он сам пытается справиться с задачей. Опережая ребенка, взрослый оказывает медвежью услугу, лишая его желания и возможности сделать самому. Чем больше у ребенка будет опыта самостоятельных поступков и принятия решений в дошкольном и младшем школьном возрасте, тем большего успеха он добьется в юношеском возрасте, совершая осознанный выбор стратегии жизни.

Итак, кризис трех лет – это этап «предформирования» готовности к осознанному выбору, это первый опыт самостоятельного выбора, когда впервые рождается новообразование – восприятие альтернативы, которое напрямую влияет на выборы в последующие возрастные периоды.

Если этот опыт позитивный, у малыша развиваются такие качества, как самостоятельность, инициативность, уверенность в себе.

Для формирования потребности ребенка в самостоятельном выборе родителям необходимо знать сущностные признаки возрастного кризиса, принимать негативную симптоматику как данность возрастного кризиса, оказывать развивающую помощь, когда дети учатся сопоставлять свои желания и осуществлять собственный выбор.

Рис. 1. Выход ребенка из неблагоприятного состояния



Социально-личностное развитие дошкольников в процессе общения со сверстниками

Ильченко О.А.
Детский сад №33 «Колосок»,
Российская Федерация, г. Йошкар-Ола

Современный период развития человеческого общества характеризуется более пристальным вниманием к дошкольному периоду жизни человека, становлению его личности, особенностям социализации, сохранению и формированию психически и физически здорового поколения. Человек не может жить, трудиться, удовлетворять свои материальные и духовные потребности, не общаясь с другими людьми. С самого рождения он вступает в разнообразные отношения с окружающими. Общение является необходимым условием существования человека и вместе с тем одним из основных факторов и важнейшим источником его психического развития в онтогенезе. Общение принадлежит к базовым категориям психологической науки.

Без усвоения общественно-исторического опыта полноценное развитие человеческого индивида оказывается невозможным.

Но для такого усвоения необходимо общение ребенка со взрослыми людьми, которые уже в той или иной мере овладели этой культурой и способны передать ему накопленный опыт, научить его выработанным человечеством способам практической и умственной деятельности. Это доказали в своих исследованиях М.И. Лисина, Т.А. Репина, Д.Б. Эльконин и другие.

Нам представляется актуальным рассмотрение процесса развития общения, отношений и совместной деятельности, что чрезвычайно важно на этапе элемента дошкольного детства, так как позволяет понять закономерности формирования у дошкольника важнейших качеств личности будущего школьника, семьянина, члена трудового коллектива.

В понятие «личность» включают различные характеристики: «социальность», «творческая активность», «нравственность», «система-Я», «мера ответственности», «мотивационная направленность», «целостность».

В вопросе формирования личности отечественные педагоги и психологи отмечают, что процесс приобщения ребенка к духовной и материальной культуре, создаваемой обществом, происходит не пассивно, а активно в процессе деятельности, от характера которой и особенностей взаимоотношений, складывающихся у ребенка при этом с окружающими людьми, во многом зависит процесс формирования его личности.

Человек развивается как личность именно в ходе развития его деятельности. В детской психологии проблема общения ребенка с другими людьми рассматривается в качестве наиболее значимых, ибо именно в детском возрасте развиваются основные феномены социального поведения, в том числе и в условиях общения ребенка с другими людьми.

Таким образом, общение играет значительную роль в психическом развитии ребенка. В процессе общения он получает информацию о предметах, явлениях окружающего мира, знакомится с их свойствами и функциями. В общении приобретается интерес ребенка к познанию. Общение с другими людьми позволяет ему узнать многое о социальном окружении, нормах поведения в обществе, его собственные достоинства и недостатки, взгляды других людей на окружающий его мир. Общаясь с взрослыми и сверстниками, ребенок учится регулировать свое поведение, вносить изменения в деятельность, корректировать поведение других людей. Общение развивает, формирует эмоциональную сферу дошкольника. Весь спектр специфически человеческих эмоций возникает в условиях общения ребенка с другими людьми.

Общение со сверстниками воздействует на развитие личности дошкольника: он учится согласовывать свои действия с действиями других детей. В играх и в реальной жизни, общаясь с товарищами,

дети воспроизводят отношения взрослых, учатся применять на практике нормы поведения, оценивать своих товарищей и себя.

В общении со сверстниками дошкольник использует и проверяет действенность присвоенных им в общении со взрослыми способов деятельности и норм человеческих взаимоотношений. Считая сверстников равными себе, ребенок замечает их отношение к себе, но практически не умеет выделять их устойчивые личностные качества. Взаимоотношения дошкольников в группах сверстников характеризуются ситуативностью и неустойчивостью (ссоры и примирения друг с другом происходят по нескольку раз в день, но это общение – необходимое условие усвоения определенных норм взаимодействия). Неблагополучное положение ребенка в группе, неумение общаться, непопулярность в группе сверстников, резко снижают интенсивность процесса общения, замедляют процесс социализации, препятствуют формированию ценных качеств личности.

Вначале он общается с помощью речи в основном со взрослыми, и лишь во второй половине дошкольного возраста речь становится его главным средством общения со сверстниками. Ведущая роль в овладении ребенком разнообразными средствами общения принадлежит взрослому.

Первое – яркая характеристика общения сверстников заключается в его чрезвычайной эмоциональной насыщенности. Контакты дошкольников отличаются повышенной эмоциональностью и раскованностью, чего не скажешь о взаимодействии малыша со взрослым. Со взрослым ребенок старается вести себя ровно, без крайнего выражения эмоций и чувств. Сильная эмоциональная насыщенность контактов дошкольников связана с тем, что начиная с четырехлетнего возраста для малыша более привлекательным партнером становится сверстник, а не взрослый. Дошкольники сами отчетливо понимают, что им изыскание интересно с такими же детьми, как они, а не только с мамой и папой. Вторая важная черта контактов детей – их нестандартность и нерегламентированность. Если в общении со взрослым самые маленькие дети придерживаются определенных норм поведения, то при взаимодействии со сверстниками дошкольники ведут себя непринужденно. Их движениям свойственна особая раскованность и естественность: дети прыгают, принимают причудливые позы, кривляются, визжат, бегают друг за другом, передразнивают друг друга, изобретают новые слова и придумывают небылицы и т.п. Такое свободное поведение дошколят обычно утомляет взрослых и они стремятся прекратить это «безобразие». Однако для самих детей такая свобода очень важна. Такое «кривляние» имеет большое значение для развития ребенка. Общество сверстников помогает ребенку проявить свою оригинальность. Если взрослый прививает ребенку нормы поведения, то сверстник поощряет проявления индивидуальности. Не случайно те занятия, которые

требуют проявления творческого начала – игра, фантазирование, драматизация – популярны именно среди сверстников. Конечно, взрослея, дети все более подчиняются общепринятым правилам поведения. Однако, раскованность общения, использование непредсказуемых и нестандартных средств остается отличительной чертой детского общения до конца дошкольного возраста. Третья отличительная особенность общения сверстников – преобладание инициативных действий над ответными. Общение предполагает взаимодействие с партнером, внимание к нему, способность слышать его и отвечать на его предложения. У маленьких детей по отношению к сверстнику таких способностей нет. Особенно ярко это проявляется в неумении дошкольников вести диалог, который распадается из-за отсутствия ответной активности партнера. Для ребенка значительно важнее его собственное действие или высказывание, а инициатива сверстника в большинстве случаев им не поддерживается. В результате каждый говорит о своем, а партнера никто не слышит. Такая несогласованность коммуникативных действий детей часто порождает конфликты, протесты, обиды. Перечисленные особенности характерны для детских контактов на протяжении всего дошкольного возраста (от 3 до 6-7 лет).

По мере взросления малыша, все важнее для него будут контакты и конфликты со сверстниками. В каждой группе детского сада разворачивается сложный, драматичный сценарий межличностных отношений детей. Дошкольники дружат, ссорятся, мирятся, обижаются, ревнуют, помогают друг другу, а иногда делают мелкие «пакости». Все эти отношения остро переживаются ребенком и окрашены массой разнообразных эмоций. Эмоциональная напряженность и конфликтность детских отношений значительно выше, чем среди взрослых. Опыт первых отношений со сверстниками и является тем фундаментом, на котором строится дальнейшее развитие личности ребенка. Этот первый опыт во многом определяет отношение человека к себе, к другим, к миру в целом, и далеко не всегда он положительный. У многих детей уже в дошкольном возрасте формируется и закрепляется негативное отношение к окружающим, которое может иметь весьма печальные отдаленные последствия. Своевременное выявление внутреннего конфликта у ребенка требует от взрослых не только внимания и наблюдательности, но и знания психологических особенностей и закономерностей развития общения детей.

Список литературы

1. Белкина В.Н. Педагогическое регулирование взаимодействия детей со сверстниками / В.Н. Белкина. – Ярославль, 2015.

2. Леонтьев А.А. Психология общения / А.А. Леонтьев. – М., 2001.

3. Общение и его влияние на развитие психики дошкольников / Под ред. М.И. Лисиной. – М., 2011.

4. Отношения между сверстниками в группе детского сада / Под ред. Т.А. Репиной. – М., 2013.

5. Смирнова Е.О., Холмогорова В.М. «Межличностные отношения дошкольников: Диагностика, проблемы, коррекция» / Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова. – М.: Владос , 2014. – 160 с.

6. Фопель К. «Как научить детей сотрудничать? Психогические игры и упражнения» / К. Фопель // Практическое пособие. – М.: ИздПроф, 2014.

Самостоятельная работа на уроках физики

Исаева А.И.,
Майба Н.С.
Марийский государственный университет,
Российская Федерация, г. Йошкар-Ола

В настоящее время очень востребованы творческие личности, у которых хорошо развито творческое мышление. Как правило, творческое мышление зарождается и далее развивается при обучении в школе. Тем самым одна из основных задач школы является сформировать творческую личность.

Анализируя литературу можно выделить, что разнообразие форм урока диктуется необходимостью готовить учащихся к самообразованию. Это предполагает постепенную передачу обучающимся функций учителя, связанных с умением организовывать учебную работу. Необходимо, чтобы самообразование обучающихся было специально предусмотрено, включалось в процесс обучения как обязательный компонент, обеспечивая активную позицию обучающегося.

На современном этапе активную позицию на уроках должен занимать не учитель, а обучающийся, при этом обучение необходимо строить таким образом, чтобы 60% от учебного процесса должно уделялось самостоятельному обучению, наталкивая детей на развитие интереса к учению. Самостоятельная работа учащихся способствует интеллектуальному развитию детей, формированию у них познавательных интересов, способствует развитию личности с различных сторон, обеспечивает формирование необходимых умений для будущего самостоятельного пополнения знаний [7].

В настоящее время школьная программа претерпела изменения, точнее в учебных планах произошли сокращения часов и учителям

приходится перестраивать свою работу на новый лад. Изменились требования к уроку. Его необходимо совершенствовать в определенных направлениях: урок должен быть направлен на формирование у обучающихся умения самостоятельно обновлять и углублять свои знания, на развитие у детей желания саморазвиваться. Следовательно, необходимо разнообразить формы учебных занятий. Неслучайно в методической литературе указывается на необходимость широкого использования уроков с различными инновационными технологиями, где огромная роль отводится самостоятельной работе [2].

Тогда перед любым учителем ставится ряд задач:

– активировать не только учебный процесс, но и учебную деятельность учащихся;

– эффективно применять методы и приемы обучения, направленные на закрепление и обновления знаний;

– применение ИКТ на различных этапах урока [6].

Физика – это предмет, который открывает широкий спектр возможностей формировать творческие способности школьников. Но все это может быть достигнуто лишь при правильном использовании всех возможных форм самостоятельных работ при обучении данного предмета.

На сегодняшний день преподавание любого предмета невозможно без применения различных приемов и методов, которые стимулируют учебную деятельность. Современный урок физики, например, благодаря использованию ИКТ технологий, дает возможность самостоятельно ученикам приобретать новые знания.

Итак, А.В. Усова под самостоятельной работой понимает метод обучения, при котором обучающиеся по заданию учителя и под его руководством самостоятельно решают познавательную задачу, проявляя усилие и активность [7].

В процессе обучения физике возможно использование различных видов самостоятельной работы, с помощью которых они самостоятельно приобретают новые знания, умения и навыки. Все виды самостоятельных работ, которые могут быть применимы при обучении физики, классифицируются по:

– дидактической цели;

– характеру учебной деятельности;

– содержанию;

– степени самостоятельности и элементу творчества [7].

Например, по дидактической цели самостоятельные работы можно подразделить еще на пять групп:

– приобретение новых знаний, овладение умением самостоятельно приобретать знания;

– закрепление и уточнение знаний;

– выработка умения применять знания в решении учебных и практических задач;

– формирование умений и навыков практического характера;

– формирование умений применять знания в усложненной ситуации [6].

Каждая из перечисленных групп содержит несколько видов самостоятельной работы, поскольку одну и ту же дидактическую задачу можно решить, используя различные способы.

Содержание самостоятельных работ может быть направлено на:

– приобретение новых знаний;

– формирование умений работать с учебной литературой, таблицами, рисунками, интернет-ресурсами;

– формирования умений проводить наблюдения, ставить опыты и т.д.;

– формирование умений проводить анализ, например, формул, графиков (либо просмотр видео и кинофильмов и их анализ);

– развитие навыков работать с раздаточным материалом;

– развитие и усовершенствование умений и навыков решения задач, построение электрических цепей;

– развитие умений выполнения домашних лабораторных работ;

– формирование творческих способностей учащихся (подготовка рефератов, презентаций по данной теме, проектная и исследовательская деятельность, разработка новых конструкций приборов).

В процессе обучения учитель создает определенные эмоциональные отношения к знаниям. Чтобы дети полюбили предмет и понимали его, их нужно обязательно заинтересовать, чтобы они понимали, где знания по этому предмету применимы в жизни. Элементы самостоятельной работы можно обыграть на самом уроке. На помощь нам приходят игровые технологии. Они выступают как средство побуждения обучающихся к учебной деятельности. Каждый игровой момент решает свою определенную задачу [4].

Например, актуализация знаний обучающихся как фронтально, так и при обобщении знаний можно организовать различными играми: лапта, рыбалка, кубик, светофор, эстафета, яблоня, цветок и т.д. С учетом возрастных особенностей игровые моменты больше подходят для обучающихся 7-8 классов, но если в игру заложить материал более сложный, то старшие классы также будут работать активно, но с учетом следующих факторов: они имеют более высокий уровень познавательных и практических умений, возрастные особенности психики и мыслительной деятельности старшеклассников [5].

В старших классах уроки можно организовать в следующих формах:

– уроки-семинары по применению знаний;

– семинары-собеседования;

– семинары смешанного типа;

– семинары решения задач;

– семинары практикумы и т.д. [3].

Как правило, классная самостоятельная деятельность обучающихся находит логическое продолжение в домашней самостоятельной работе:

– домашние лабораторные работы (создание различных физических приборов, выращивание кристаллов, определение давления, массы воздуха в своей комнате);

– творческие работы (мини-сочинения, стихи, сказки, составление задач по данной теме, создание презентаций, которые находят широкое применение в учебном процессе).

Итак, самостоятельная работа учащихся – это один из способов индивидуализации обучения. Вроде бы закончилось время однообразия, появились гимназии, лицеи, классы с углубленным изучением предметов, но классно-урочная система не изменилась. Может дети и хотят преодолевать трудности и развиваться, но мы стараемся понятно изложить тему и пойти дальше. И тогда к концу школьного обучения мы предполагаем, что старшее звено должно заниматься самостоятельно. Но в итоге удивляемся, почему они этого не могут и не хотят. Мы привыкли, что на уроках учитель – главное действующее лицо. Он решает все: когда и какую тему изучать, кого и когда спросить, независимо от того, готов ученик отвечать или нет, настроен он сегодня работать или нет. Это все потому, что и сам учитель не самостоятелен. Хочет быть самостоятельным, но не может, так как инструкции, программы не позволяют ему это сделать. Вот и приходится учителю в ограниченном пространстве «творить чудеса», то есть искать формы организации самостоятельной работы учащихся как на уроке, так и дома, зная, что способности человека формируются только в процессе активной личной деятельности.

Список литературы

1. Ерунова Л.И. Планирование и структура современного урока физики / Л.И. Ерунова. – Л.: ЛГПИ, 1985.

2. Ланина И.Я. 100 игр по физике / И.Я. Ланина. – М.: Просвещение, 1995.

3. Пидкасистый Л.И. Самостоятельная деятельность учащихся / Л.И. Пидкасистый. – М.: Просвещение, 1972.

4. Разумовский В.Г. Развитие творческих способностей учащихся / В.Г. Разумовский. – М.: Просвещение, 1975.

5. Татарченкова С.С. Урок как педагогический феномен / С.С. Татарченкова. – СПб.: Каро, 2005.

6. Усова А.В., Вологодская З.А. Самостоятельная работа учащихся по физике в средней школе / А.В. Усова, З.А. Вологодская. – М.: Просвещение, 1981.

7. Усова А.В., Завьялов В.В. Самостоятельная работа учащихся в процессе изучения физики / А.В. Усова, В.В. Завьялов. – М.: Высшая школа, 1984.

Формирование у учащихся умений решать физические задачи

Исаева А.И.,
Майба Н.С.
Марийский государственный университет,
Российская Федерация, г. Йошкар-Ола

В настоящее время одно из основных условий успешного усвоения знаний – это умение их применять на практике, например, при решении задач.

Так как рассматривается предметная область физики, то будем рассматривать физическую задачу. В педагогическом словаре под физической задачей понимается ситуация (совокупность определенных факторов), требующая от учащихся мыслительных и практических действий на основе законов и методов физики, направленных на овладение знаниями по физике и на развитие мышления [7,2].

Задачи могут быть применимы как средство диагностики умственного развития и способностей учащихся.

Также решение задач является неким «воспитателем», так как с помощью физических задач обучающихся можно познакомить с различными достижениями научных исследователей и техники, что способствуют развитию трудолюбия, настойчивости, целеустремленности.

Процесс решения задач также является средством контроля полученных знаний, умениями и навыками учащихся во время урока.

В настоящее время в образовательном процессе остро стоит проблема научить учащихся решать физические задачи.

Анализ литературы, а именно статей, основанных на опыте педагогов, показал, что успешность обучаемости детей по решению задач напрямую связана с методикой, применяемой учителем, то есть учащиеся пользуются обобщенным методом решения или каждая частная задача решается своим методом.

Чтобы учитель смог обучить детей умению решать задачи, он должен быть вооружен различными способами обучения этому умению, из которых учащийся может выбрать для себя более подходящий. В настоящее время в литературе по методике обучения выделяется три основных способа обучения учащихся умению решать задачи: традиционный, самостоятельный (полусамостоятельный), алгоритмический [1,11].

Традиционный способ включает в себя ряд определенных элементов: иллюстрация решения одной задачи учителем, либо один учащийся решает у доски, а класс списывает полученное решение. Также в традиционном способе рассматривается самостоятельное решение задач в домашних условиях и на контрольных работах.

Полусамостоятельное и самостоятельное решение задач строится следующим образом:

1. Раскрытие учителем общего подхода к решению задач данного вида на пример решения одной-двух частных задач.

2. Коллективное решение небольшого количества задач с использованием общего подхода.

3. Полусамостоятельное решение задач с учетом коллективного анализа их условий и решения, а также самостоятельной работы по реализации намеченного плана.

4. Самостоятельное решение задач, включающее самостоятельный анализ, условия, его краткую запись, разработку плана решения, его реализацию, анализ ответа, проверку правильности решения.

5. Самостоятельная работа по решению задач в связи с выполнением контрольных работ.

Под алгоритмом понимают точное предписание для совершения некоторой последовательности элементарных действий над исходными данными любой задачи. Процесс обучения решению задач в данном случае идет в определенной последовательности.

1. Коллективное решение задач, относящихся к данному классу (множеству) задач.

2. Выдвижение проблемы отыскания общего метода решения задач данного класса.

3. Отыскание учащимися (под руководством учителя) общего метода решения задач данного класса, «создание» алгоритма решения задач.

4. Усвоение структуры алгоритма и отдельных операций, из которых слагается решение в процессе коллективного решения задач.

5. Самостоятельное решение задач, включающее самостоятельный анализ, условия, выбор способа его краткой записи, применение найденного алгоритма решения к конкретной ситуации, анализ и проверка полученного решения.

6. Самостоятельная работа по решению задач в связи с выполнением домашних заданий.

7. Самостоятельная работа по решению задач в связи с выполнением контрольных работ.

Умение решать задачи следует отнести к сложному познавательному умению, которое, с одной стороны, предполагает усвоение большого количества операций и частных умений, а с другой – выступает как критерий усвоения различных элементов знаний. Поэтому так часто задача выступает как один из элементов проверочных и контрольных работ. Степень овладения умением решать задачи определяет качество знаний учащихся, возможность осуществления самостоятельной познавательной деятельности. Все это определяет особое значение умения решать задачи среди других познавательных умений.

Как известно, математика и физика – два плотно взаимосвязанных предмета, так как в процессе решения и математических, и физических задач имеются общие операции. Поэтому можно осуществить перенос умений решать математические задачи на решение физических задач. Но есть операции, которые в математике и физике не схожи, например, действия с именованными величинами.

К окончанию средней школы у учащихся должны быть сформированы общие методы решения задач. Процесс усвоения учащимися методов решения задач идет довольно сложно.

Наблюдения за деятельностью учащихся, изучение их знаний о методах решения задач на основе анализа письменных работ позволяют предположить, что усвоение общих методов идет путем усвоения содержания отдельных операций, из которых складывается деятельность учащихся. На основе сравнения методов решения в различных классах, применяемых учащимися, можно судить о том, как происходит свертывание операций в определенную структуру и познание самой структуры.

В настоящее время представляется возможным выделить следующие основные этапы овладения учащимися методами решения задач:

1. Выработка умения анализировать условие задачи.

2. Выработка умения выполнять отдельные операции, общие для большого класса задач.

3. Овладение конкретными методами решения задач по определенной теме и определенного вида.

4. Овладение предписаниями алгоритмического типа по решению задач определенных видов (вычислительных, логических, экспериментальных).

5. Усвоение общего предписания алгоритмического типа по решению физической задачи [3,5].

Из большого многообразия учебных задач наиболее весомыми являются вычислительные задачи. Выделим цели решения вычислительных задач с позиций их роли в формировании понятий:

1. Уточнение признаков понятий.
2. Дифференцировка сходных по каким-либо признакам понятий.
3. Выработка умения применять понятия в учебной и практической деятельности.
4. Установление, уточнение или закрепление связи между понятиями.
5. Конкретизация понятий.
6. Уточнение объема понятий [4,9].

Решение задачи начинается с чтения ее условия, которое должно быть четким и выразительным. Учитель должен убедиться в том, что все термины и понятия в условии ясны для учащихся. Непонятные термины выясняются после первичного чтения. Одновременно необходимо выделить, какое явление, процесс или свойство тел описывается в задаче. Затем задача читается повторно, но уже с выделением данных и искомых величин.

И только после этого осуществляют краткую запись условия задачи. Условие задачи в краткой форме может быть записано в строчку и столбик. В методике преподавания общепринятой краткой формой записи является запись в столбик всех данных величин с помощью принятых буквенных обозначений, а их числовые данные должны обязательно сопровождаться соответствующими наименованиями.

Но в физике мы можем встретиться и с экспериментальными задачами. К экспериментальным задачам относятся те, которые не могут быть решены без постановки опытов или измерений.

Основное значение решения экспериментальных задач заключается в формировании и развитии с их помощью наблюдательности, измерительных умений, умений обращаться с приборами. Они способствуют более глубокому пониманию сущности явлений, выработке умения строить гипотезу и проверять ее на практике. В процессе решения экспериментальных задач учащиеся овладевают экспериментальным способом решения физических задач.

Виды экспериментальных задач по роли эксперимента в решении:

1. Задачи, в которых без эксперимента невозможно получить ответ.
2. Эксперимент для создания ситуации.
3. Эксперимент для демонстрации явлений.
4. Эксперимент для проверки теоретического решения.

Таким образом, решение задач является одним из важнейших умений в любом предмете и основы этого умения закладываются в младшем школьном возрасте. Существует множество приемов решения задач,

усложняющихся от класса к классу, основной задачей учителя в данном случае является систематизация способов решения задач.

Список литературы

1. Бережная Н.Н. «Урок математики в 3 классе» // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://portalpedagoga.ru/servisy/publik/publ?id=28776 (дата обращения: 14.10.2017).

2. Блохин И.А., Ляхин В.В., Стрекозин В.П. «О проблемном обучении» // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://studbooks.net/1748777/pedagogika/prakticheskie_osobennosti_ispolzovaniya_problemnogo_obucheniya_nachalnoy_shkole (дата обращения: 14.10.2017).

3. Кульбякина Л.Я. «Работа над простой задачей на этапе поиска ее решения» / Начальная школа.

4. Матвеева Н.А. «Использование схематического чертежа в моделировании простых текстовых задач» / Начальная школа.

5. Матюшкин А.М. «Проблемная ситуация в мышлении и обучении».

6. Нешков К.И., Семушин А.Д. «Функции задач в обучении» / Математика в школе.

7. Селевко Г.К. «Современные образовательные технологии» / Школьные технологии.

8. Серебров И.В. «Развитие внимания и логического мышления на уроках математики» / Начальная школа.

9. Царева С.Е. «Нестандартные виды работ с задачами на уроках как средство реализации современных педагогических концепций и технологий» / Начальная школа.

10. Царева С.Е. «Непросты простые задачи» / Начальная школа.

11. Шпитальский Е. «Образовательное значение арифметических задач в связи с аналитическим приемом и графическим способом их решения» / Учпедгиз.

Семья и ее влияние на формирование личности ребенка

Исмагилова Г.Т.,
Блинова М.Л.
Межрегиональный открытый социальный институт,
Марийский государственный университет,
Российская Федерация, г. Йошкар-Ола

Ближайшим и постоянным социальным окружением ребенка является семья, которая оказывает большое влияние на его развитие, на формирование личности. В условиях семьи складывается эмоционально-нравственный опыт, семья определяет уровень и содержание эмоционального и социального развития ребенка.

Семья является одним из самых важных и влиятельных факторов социализации ребенка. Поэтому семейные условия воспитания, социальное положение семьи, род занятий ее членов, материальное обеспечение и уровень образования родителей в значительной мере предопределяют жизненный путь ребенка. Кроме сознательного, полноценного и целенаправленного воспитания, которое дают родители, на ребенка воздействует вся внутрисемейная атмосфера, причем эффект этого воздействия с возрастом накапливается, преломляясь в структуре личности [4]. То, что ребенок в детские годы приобретает в семье, он сохраняет в течение всей последующей жизни. Важность семьи как института воспитания обусловлена тем, что в ней ребенок находится в течение значительной части своей жизни. По длительности своего воздействия на личность ни один из институтов воспитания не может сравниться с семьей. В ней закладываются основы личности ребенка, к поступлению в школу он уже более чем наполовину сформировался как личность.

Но на сегодня потенциальные возможности семьи претерпевают серьезные трансформации. На современном развитии общества современная семья переживает кризис, так как значительную часть времени родители тратят на поддержание необходимого уровня жизни, уделяя мало внимания развитию и воспитанию ребенка. Кроме того, большая часть современных родителей не имеют педагогического образования и не владеют методами и приемами воспитания и развития ребенка [2, с.75].

В нашей работе были изучены психологические особенности детей в разных возрастных группах. Мы исследовали агрессивность по методике Г.П. Лаврентьева, Т.М. Титаренко, применив анкету «Критерии агрессивности у ребенка», и тревожность, используя «Тест тревожности» Р. Тэммла, М. Дорки, В. Амена.

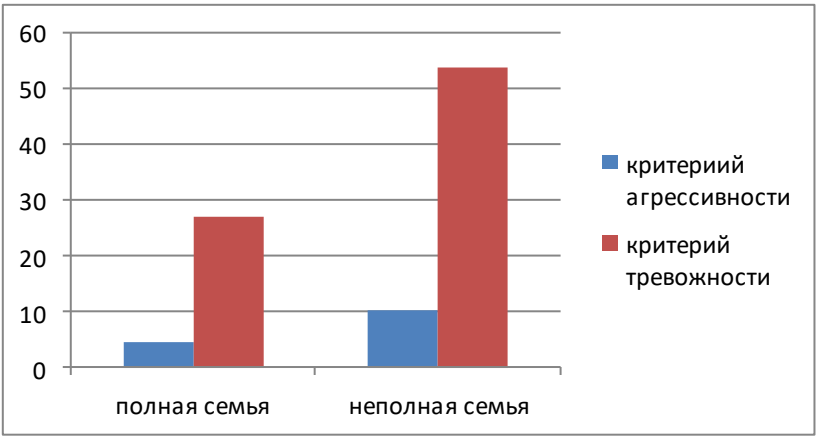


Рисунок 1 – Уровень агрессивности и уровень тревожности в полных и неполных семьях

Под наблюдение попали дети из старшей и подготовительной групп, 11 детей из полных семей и 12 детей из неполных семей. В неполных семьях обычно воспитанием детей занимаются мамы или бабушки с дедушками.

По данной методике мы получили следующие результаты: средний процент для детей дошкольного возраста из неполных семей составил 54%; средний процент для детей дошкольного возраста из полных семей составил 27%.

При использовании анкеты «Критерии агрессивности ребенка» Лаврентьева Г.П., Титаренко Т.М. мы получили следующие результаты: средний балл по уровню агрессивности в неполных семьях составил 10,2; в полных семьях уровень агрессивности – 4,5.

Таким образом, родители из полных семей в большей степени имеют среднее эмоционально-положительное отношение к ребенку.

Исходя из наблюдений, мы сделали вывод, что на атмосферу в семье влияет множество причин, например, стиль воспитания, характер отношений, дисциплина, состав семьи (полная или нет), отсюда и происходит становление личности ребенка.

Список литературы

1. Алексеева Е.Е. Психологические проблемы детей дошкольного возраста. Как помочь ребенку? Учебно-методическое пособие. 2-е изд. – СПб.: Речь; М.: Сфера, 2009. – 214 с.

2. Иванченко В.А. Некоторые аспекты воспитания личности в неполной семье (по материалам исследований российских и зарубежных авторов) / В.А. Иванченко // Психологическая наука и образование. – 2011. – №3. – С. 17-20.

3. Родители и дети: психология взаимоотношений / Под ред. Е.А. Савиной и Е.О. Смирновой. – М.: «Когито-Центр», 2013. – 230 с.

4. Ткаченко Е.А., Шишкина О.В. Взаимосвязь детско-родительских отношений и социометрического статуса младшего школьника в группе / Ткаченко Е.А., О.В. Шишкина // Студенчество и наука в XXI веке: материалы V Республиканской студенческой научно-практической конференции 15 июня 2012 года. – Йошкар-Ола: ООО ИПФ «СТРИНГ», 2012. – С. 54-57.

Использование технологии «Сказкотерапия» на музыкальных занятиях в ДОУ

Киселева Е.О.
Детский сад №9 «Росинка»,
Российская Федерация, г. Йошкар-Ола

В последнее время термин «сказкотерапия» звучит все чаще и чаще. В буквальном понимании «сказкотерапия» – это лечение сказками. Этот метод является инструментом психотерапевтов, как один из способов коррекции отклонений в психическом развитии. По мнению И. Вачкова, доктора психологических наук, назвать сказкотерапию только медицинским клиническим методом никак нельзя, так как сказку используют не только врачи, но и психологи, педагоги. В настоящее время разработаны педагогические и психолого-педагогические технологии по сказкотерапии, а также работы Зинкевич-Евстегнеевой Т.Д. «Путь к волшебству», Капской А.Ю. «Теория и практика сказкотерапии», Мирончик Т.Д. «Подарки фей, развивающая сказкотерапия для детей», Шороховой О.А. «Играем в сказку: сказкотерапия и занятия по развитию связной речи дошкольников» и др.

Дошкольники проявляют особый интерес к сказкам, ведь через образы сказок ребенок соприкасается с жизненным опытом многих поколений. В сказках встречаются ситуации и проблемы, которые переживает в своей жизни каждый человек: отделение от родителей, жизненный выбор, борьба со злом, любовь. Победа добра в сказках обеспечивает ребенку психологическую защищенность, ведь чтобы не происходило в сказке, все заканчивается хорошо. Испытания, выпавшие на долю героев, помогают

стать им добрее и умнее. Дошкольники проявляют большой интерес к волшебным сказкам, осмысленно воспринимают их. Но в основном их знания и впечатления базируются на материале телепередач.

Поэтому на музыкальных занятиях я поставила перед собой цель повышения внимания и заинтересованности музыкой через сказкотерапию. Темы музыкальных занятий, затрагиваемые через сказку, всегда актуальны и разнообразны, а передающая их музыка делает образы более понятными и яркими. Особый интерес для детей представляет слушание музыки, которая иллюстрирует сказку. Она помогает детям усвоить новые музыкальные произведения. На каждом занятии мы с детьми разучиваем короткие этюды сказочного содержания, например, «Лисичка и волк», «Цветок и бабочка», играем в подвижные игры с участием сказочных героев таких сказок, как «Теремок», «Волк и семеро козлят» и др.

Особое место в моей работе занимает использование театрально-игровой деятельности. В младших группах дети обучаются образным движениям: мишка, зайка, лиса и др. Начиная со средней группы – характерным движениям: хитрая лиса, трусливый зайчик, неуклюжий мишка. Дети старшего дошкольного возраста выполняют более сложные характерные движения. Например, этюд «Звери готовятся к зиме»: веселые мишки готовят бочки с медом, прыткие белочки запасают шишки, трусливые зайчики прячут морковку. Дети помогают друг другу придумывать интересные интонации и движения. Еще одно применение сказкотерапии – это инсценировка сказки в кукольном театре, где взрослые показывают сказку детям. Элементы сказок всегда находят место в хороводах, спектаклях и инсценировках, большинстве праздников и развлечений.

Комбинирование различных приемов сказкотерапии в работе музыкального руководителя не только пробуждает интерес к музыке, но и помогает ребенку прожить множество ситуаций, с которыми он столкнется во взрослой жизни. Собственно это и стало основой необходимости создания сказкотерапии. Ведь сказкотерапия – это лечение особой сказочной обстановкой, в которой могут проявляться индивидуальные черты личности, нечто нереализованное. Здесь может материализоваться мечта, а главное – это то, что в ней появляется чувство защищенности.

Положительная динамика результатов диагностики музыкальных способностей детей позволяет сделать выводы о благоприятном влиянии использования технологии «Сказкотерапия» на процесс музыкального воспитания.

Список литературы

1. Ветлугина Н.А., Кенеман А.В. Теория и методика музыкального воспитания в детском саду: учеб. пособие для студентов пединститутов / Н.А. Ветлугина, А.В. Кенеман. – М.: Просвещение, 1983.

2. Зинкевич-Евстегнеева Т.Д. Путь к волшебству / Т.Д. Зинкевич-Евстегнеева // Теория и практика сказкотерапии. – СПб., 1998.

3. Короткова Л.Д. Сказкотерапия для дошкольников и младшего школьного возраста: методические рекомендации для педагогической и психокоррекционной работы / Л.Д. Короткова. – М., 2003.

Влияние игры на психоэмоциональное развитие детей при проведении коррекционно-развивающих занятий

Крашенинникова Н.В.
Детский сад №14 «Петушок»,
Российская Федерация, г. Йошкар-Ола

В настоящее время система дошкольного воспитания испытывает противоречия переходного периода. Старые принципы работы постепенно себя изживают, и им на смену приходят новые концепции. В последнее время все чаще говорится о личностно-ориентированном подходе к детям, который опирается на знание особенностей нервной системы каждого ребенка.

Наиболее перспективным с позиций современной личностно-ориентированной педагогики является обращение Ю.К. Бабанского к рассмотрению учебно-воспитательного процесса как процесса эволюции педагогических целей и средств на основе зоны ближайшего развития ученика. Это позволило исследователю сформулировать основные принципы оптимизации: результативность учебно-воспитательного процесса обеспечивается комплексностью педагогических средств, эффективность управления педагогическим процессом, всестороннее изучение и развитие учебно-познавательных возможностей ученика и выявление причин неэффективного учения, разработка системы мер повышения эффективности обучения и учения, связь учебного и воспитательных процессов [1].

Среда, в которой развивается ребенок, должна обеспечивать личностно-ориентированное воспитание и социально-эмоциональное взаимодействие детей со взрослыми, где ребенок эмоционально проявляет себя, выражая осознанно правильное отношение к окружающему, реализуя себя как личность.

А.В. Запорожец подчеркивал, что социальная среда – это не просто необходимое внешнее условие (наряду с воздухом, теплом), а подлинный источник развития, поскольку именно в ней «записана» программа того, какие психические способности должны у ребенка возникнуть, заданы конкретные средства для «перевода» этих способностей из фиксированной социальной формы в процессуальную индивидуальную. В этом смысле она является действенным носителем содержания человеческой психики [3].

В игровой деятельности дошкольник приобретает важнейшие психологические новообразования: познание новых областей действительности, в первую очередь социальной; усвоение функций и отношений взрослых людей в обществе; способность действовать в плане воображения; усвоение правил взаимоотношений и социальных мотивов; способность к произвольности поведения и др.

Одним из основных и исходных новообразований игры А.В. Запорожец считал способность выхода ребенка за пределы непосредственного окружения и ориентировки на более широкий и менее наглядный социальный контекст. Это достигается благодаря тому, что в игре в нагляднодейственной форме, т.е. на единственном доступном ему для усвоения языке, осуществляется моделирование этих многообразных сторон действительности с использованием предметных заменителей и внешних действий с ними. В этом проявляется общий закон психического развития: новое, неизвестное должно быть представлено ребенку и освоено им в материализированной форме, представляющей перевод отдаленных явлений на язык доступных для ребенка непосредственных ситуаций и действий. Приобретаемая таким образом способность ребенка к освобождению от своего Я, от окружения и переключения на нечто другое, выходящее за узкий круг его отношений, является основным источником последующих новообразований и лежит в основе развития личности в дошкольном возрасте [3].

Игра способствует созданию у детей эмоционального настроя, повышает мотивацию к выполняемой деятельности; обеспечивает возможность изучать (или повторять) материал более вариативно. Ребенок, играя, все время стремиться вперед, а не назад. В играх дети все как бы делают втроем: их подсознание, их разум, их фантазии «работают» синхронно, участвуют в осмыслении и отражении мира постоянно [2].

Связанные со смыслом эмоции выступают психологическим механизмом регуляции действий. Их формирование происходит также в игре, только для этого необходимо усилить и специально акцентировать эмоциональные аспекты разыгрываемой ситуации. А.В. Запорожец обратил внимание на особую психологическую реальность, недооцененную другими исследователями, на деятельность эмоционального воображения, которая позволяет ребенку не только представить (когнитивные процессы),

но и пережить (эмоциональные процессы) отдаленные последствия своих поступков для окружающих. Сопереживание, сочувствие другому человеку начинается с того, что, войдя в роль этого человека, ребенок осуществляет действия, моделирующие эту роль. Переживания другого человека при такой игре буквально накладываются, вживляются в собственные внутриорганические, интероцептивные и потому непосредственно чувствуемые базальные компоненты эмоций. Именно в таком процессе переживания за другого, осуществляемом в игре-драматизации, А.В. Запорожец видел основной путь решения проблемы перехода ребенка от эгоистического состояния к нравственной личности [3].

В начале обучения по индивидуальной коррекционно-развивающей программе на занятиях лучше предлагать ребенку серии тренировочных игр и упражнений с четко выраженными алгоритмами действий и правилами, что позволит ему сформировать навык действия по инструкциям. Если у ребенка уже сформирован такой навык, то целесообразно предлагать игры на развитие функции переноса по аналогии или на развитие навыка самостоятельного поиска информации по заданным свойствам предметов (или теме в целом) [2].

Структура коррекционно-развивающего занятия должна предусматривать чередование различных видов деятельности: музыкально-ритмических упражнений, графических заданий, дидактических игр, проигрывания этюдов по ролям, разрешения проблемных ситуаций. При построении занятия необходимо предусмотреть три основных этапа: мотивационно-ориентировочный, операциональный и контрольно-оценочный.

Для развития и коррекции личностной сферы можно применять игры-путешествия, где каждый сюжетный этап формирует определенную личностную характеристику. Каждый педагог-психолог может создать условия для участия детей в мнимых ситуациях, создаваемых взрослыми посредством мимики, пантомимы для развития воображения у детей; умение играть с воображаемым предметом; умение отражать социальные взаимоотношения в игре как необходимое условие для высокого уровня развитие эмоционально-личностной сферы и коммуникативных навыков для детей дошкольного возраста.

Итак, игра не только обеспечивает эмоциональное вовлечение дошкольника в коррекционно-развивающие занятия, но является условием успешной интеграции ребенка в общество сверстников и взрослых, решая проблему перехода ребенка от эгоистического состояния к нравственной личности. Создание целостной коррекционно-развивающей системы, способствующей созданию у детей эмоционального настроя способом игры – сложная задача, требующая привлечения различных специалистов. В условиях детского сада коррекционная работа будет эффективной только

в том случае, если она осуществляется в комплексе, включающем педагогическую и психологическую коррекцию, а также медицинское сопровождение воспитанников.

Список литературы

1. Бабанский Ю.К. Как оптимизировать процесс обучения / Ю.К. Бабанский. – М.: Знание, 1978. – 557 с.

2. Есипова В.А. Музей книги и преподавание истории книги в Томском государственном университете: возможности интерактивных методик / В.А. Есипова // Музейные фонды в экспозиции в научно-образовательном процессе: материалы Всероссийской научной конференции. Томск, 18-20 марта 2002 г. / Отв. ред. Э.И. Черняк. – Томск: Изд-во Том. Ун-та. – 2002. – С. 184-188.

3. Запорожец А.В. Избранные психологические труды. В 2 т. Психологическое развитие ребенка / А.В. Запорожец. – М.: Педагогика, 1986. – Т.1. – 333 с.

Взаимосвязь тревожности детей с агрессивностью и враждебностью их родителей

Кусянова К.П.,
Крутолевич А.Н.
Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины,
Республика Беларусь, г. Гомель

В настоящее время увеличилось количество тревожных детей, отличающихся повышенным беспокойством, неуверенностью, эмоциональной неустойчивостью. Поэтому проблема детской тревожности и ее своевременной коррекции на раннем этапе является весьма актуальной.

Одним из факторов, влияющих на появление тревожности у детей, как указывают А.И. Захаров, А.М. Прихожан и другие, являются родительские отношения. Родительские отношения – это система разнообразных чувств к ребенку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ним, особенностей восприятия и понимания характера и личности ребенка, его поступков.

Взаимосвязь жестокого воспитания и проявлениями тревожности у детей нашли подтверждение у многих отечественных и зарубежных ученых. К. Монпард считает, что жестокое воспитание приводит к характерологическому развитию тормозного типа с пугливостью,

робостью и одновременным избирательным доминированием; маятникообразное воспитание (сегодня запретим, завтра разрешим) – к выраженным аффективным состояниям у детей, неврастении; опекающее воспитание приводит к чувству зависимости и созданию низкого волевого потенциала; недостаточное воспитание – к трудностям в социальной адаптации [4, с.125]. С. Блюменфельд, И. Александренко, Г. Геронгиц считают, что родительская гиперпротекция или радикальное пренебрежение приводит к неустойчивости и тревожности детей [4, с.208]. П.А. Лесгафт говорил о том, что недостаточное и жестокое отношение к ребенку дает «злостно-забитый» тип детей с погруженностью в себя, с неустойчивостью поведения и нарушениями в коммуникативной сфере; избыточно-заласкивающее – «мягко-забитый» тип с зависимым поведением, холодностью и равнодушием; воспитание по типу «кумир семьи» – честолюбие, сверхстарательность, стремление быть первым и распоряжаться другими [4, с.143]. И.М. Балинский считал, что строгое несправедливое отношение к детям в семье является причиной развития у них болезненного душевного состояния: чрезмерно-снисходительное отношение – причиной, переходящей через край эмоциональности у детей; чрезмерная требовательность – причиной душевной слабости ребенка [4, с.53].

В.Н. Мясищев, Е.К. Яковлева, Р.А. Зачепецкий, С.Г. Файеберг говорили о том, что воспитание в условиях строгих, но противоречивых требований и запретов ведет к возникновению предрасполагающего фактора для невроза, навязчивых состояний и психастении; воспитание по типу чрезмерного внимания и удовлетворения всех потребностей и желаний ребенка – к развитию истерических черт характера с эгоцентризмом, повышенной эмоциональностью и отсутствием самоконтроля; предъявление к детям непосильных требований – этиологический фактор неврастении [1, с.17]. Е.Г. Сухарева делает следующие выводы: противоречивое и унижающее воспитание ведет к агрессивно-защитному типу поведения детей с повышенной возбудимостью, неустойчивостью и тревожностью; деспотическое воспитание – к пассивно защитному типу поведения с тормозимостью, робостью, неуверенностью и зависимостью; сверхопека, предохранение – к инфантилизированному типу поведения с яркими аффективными реакциями [2, с.146].

Отечественные и зарубежные авторы обращают внимание на то, что родители порой строят свои отношения с ребенком, не осознавая, что они просто копируют модель воспитания их собственных родителей.

Исследования В.С. Мухиной, Т.А. Репиной, М.С. Лисиной и других указывают, что причиной построения негативного отношения родителей

к ребенку является незнание психологических особенностей возраста, задач, содержания, форм, методов воспитания ребенка [3, с.73].

Одним из факторов, влияющих на развитие тревожности, являются особенности родительского отношения к ребенку: строгого, жестокого отношения, отсутствие эмоционального контакта с ребенком, ограниченность в общении с ним, незнание возрастных и индивидуальных особенностей малыша. Родители, проявляя свою агрессивность, влияют на состояние своих детей в частности на проявление тревожности у детей.

Эмпирическое исследование на определение взаимосвязи ситуативной и личностной тревожности детей с уровнем агрессивности их родителей было проведено в двух 7-х классах. В исследовании принимали участие 56 детей, а также их родители.

С целью выявления уровня агрессивности использовался опросник Басса-Дарки, предназначенный для диагностики агрессивных и враждебных реакций. А для определения уровня тревожности школьников применялся опросник Спилберга-Ханина. В ходе исследования по шкале Басса-Дарки были получены следующие данные: среднее значение по шкале «враждебность» (M) равнялось 8,57 со стандартным отклонением (S) 2,614, с максимальным значением 14, а среднее значение по шкале «агрессия» 13.39 со стандартным отклонением 4,58 и с максимальным значением 26. По шкале Спилберга-Ханина были получены следующие данные личностной и ситуативной тревожности. По личностной тревожности среднее значение составило 39,21, со стандартным отклонением 6,859 и с максимальным значением 57. По ситуативной тревожности среднее значение составило 35,70, со стандартным отклонением 6,027 и с максимальным значением 57.

Метод ранговой корреляции Спирмена позволяет определить силу и направление корреляционной связи между двумя параметрами. Корреляционный анализ взаимосвязи ситуативной и личностной тревожности у детей с уровнем агрессии их родителей показал нам такие результаты: коэффициент корреляции враждебности родителей и ситуативной тревожности детей составил $r=0,447$ при $p=0,001$, а с личностной тревожности детей – $r=0,716$ при $p=0,000$; далее коэффициент корреляции агрессивности родителей и ситуативной тревожности детей составил $r=0,464$ при $p=0,000$, а с личностной тревожности детей – $r=0,360$ при $p=0,006$.

Результаты исследования подтвердили выдвинутую ранее гипотезу. Высокий уровень агрессивности родителей связан с повышенным уровнем как личностной, так и ситуативной тревожности детей, при этом результат является достоверным.

Теоретический анализ литературы показал, что тревога зарождается в самом раннем возрасте, чуть ли не с младенчества. Уже к семи-восьми

годам это эмоциональное состояние переходит в черту личности. Закрепление и усиление тревожности ведет затем к накоплению и углублению отрицательного эмоционального опыта, который порождает негативные прогностические оценки. Высокий уровень тревожности создает угрозу психическому здоровью личности, способствует развитию невротических состояний.

Тревожность оказывает влияние на профессиональную направленность. Сопоставление профессиональной направленности индивидуально-психологическими особенностями выявило существенное влияние последних на характер профессиональной направленности. Помимо отрицательного влияния на здоровье, поведение и продуктивность деятельности, высокий уровень тревожности неблагоприятно сказывается и на качестве социального функционирования личности. Тревожность ведет к отсутствию у человека уверенности в своих возможностях в общении, связана с отрицательным социальным статусом, формулирует конфликтные отношения.

Результатом проведенной работы являются несколько рекомендаций:

1. Родителям, проявляющим высокий уровень физической агрессии необходимо проводить коррекционные работы, направленные на формирование контроля поведения и эмоционального состояния, а также посещать аутотренинги.

2. Родителям, с высоким уровнем косвенной агрессии и уровнем подозрительности, рекомендуется применять приемы саморегуляции, посещать аутотренинги по контролю эмоционального состояния.

Список литературы

1. Гарбузов В.А., Захаров А.И., Исаев Д.Н. Неврозы у детей и их лечение / В.А. Гарбузов, А.И. Захаров, Д.Н. Исаев. – Л., 1977. – 17 с.

2. Куликова Т.А. Семейная педагогика и домашнее воспитание: Учебник для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / Т.А. Куликова. – М., 1999. – 108-146 с.

3. Лисина М.И. Общение и его влияние на развитие психики дошкольника / М.И Лисина. – М., 1974. – 73 с.

4. Мудрость воспитания: Кн. для родителей. / Сост. Б.М. Бим-Бад, Э.Д. Днепров, Г.Б. Корнетов. – М.: Педагогика, 1989. – 125-143 с.

Исследование взаимосвязи самоотношения и стратегий поведения в конфликте работников торговой сферы

Ларченко И.А.,
Крутолевич А.Н.
Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины,
Республика Беларусь, г. Гомель

Различие людей во взглядах, несовпадение восприятия и оценок тех или иных событий достаточно часто приводят к спорной ситуации. Если к тому же создавшаяся ситуация представляет собой угрозу для достижения поставленной цели хотя бы одному из участников взаимодействия, то возникает конфликтная ситуация. Существуют различные определения конфликта, но все они подчеркивают наличие противоречия, которое принимает форму разногласий. Если речь идет о взаимодействии людей, конфликты могут быть скрытыми или явными, но в основе их лежит отсутствие согласия. Традиционные стратегии поведения, избираемые участниками конфликта, различаются в зависимости от их ориентации на достижение своих собственных целей и/или ориентации на цели партнера. Эти стратегии можно считать признанными большинством конфликтологов, хотя разные авторы описывают их в различных терминах:

1) доминирование (конкуренция, соперничество, борьба, напористость);
2) уход (избегание, игнорирование);
3) уступчивость (приспособление);
4) сотрудничество (кооперация, интеграция);
5) компромисс – стратегия, которая многими рассматривается как вариант сотрудничества.

Реакция и поведение индивида в конфликтной ситуации во многом определяется социальной зрелостью личности, допустимыми для нее формами поведения, принятыми в коллективе социальными нормами и правилами. Кроме того, участие индивида в конфликте определяется значимостью для него поставленных целей и тем, насколько возникшее препятствие мешает их реализовать. Чем более важная цель стоит перед субъектом, чем больше усилий он прилагает, чтобы ее достичь, тем сильнее будет сопротивление и жестче конфликтное взаимодействие с теми, кто этому мешает.

Людей, создающих вокруг себя проблемные ситуации и конфликтные отношения, причем в любых обстоятельствах и при любых условиях, психологи называют конфликтными или конфликтогенными личностями. Конфликтность личности определяется комплексным действием факторов:

психологических (особенностей темперамента, уровня агрессивности, психологической устойчивости и саморегуляции, актуального эмоционального состояния, социально-психологических установок и ценностей, отношения к оппоненту, компетентности в общении и др.); социальных (особенностей условий жизни и деятельности, среды и социального окружения, общего уровня культуры и др.).

Личностные предпосылки возникновения и развития конфликтов могут иметь ситуативную или характерологическую основу. К ситуативным предпосылкам возникновения конфликта относятся: неудовлетворенность актуальной потребности; чувство неопределенности, неуверенности; дезориентация; утомление; неустойчивость настроения; повышенная возбудимость; недостаточная или искаженная информированность; состояние внушаемости. Личностные качества людей конфликтного типа следующие: излишняя критичность, полярность оценок, категоричность, принципиальность, прямолинейность, правдивость, настойчивость, упрямство, эгоцентризм, высокомерие, пренебрежение; лицемерие, приспособленчество, неадекватность самооценки, самолюбие, невоспитанность, несдержанность, агрессивность, мягкотелость, авторитарность и т.п.

Целью данного исследования являлось определение взаимосвязи самооценки работника торговой сферы и стратегии поведения. Самоотношение является составляющей самосознания человека и характеризует эмоциональные переживания относительно собственного «Я»: своих достижений, способностей, характера и других черт личности. Оно оказывает существенное влияние на поступки, стиль и способы поведения человека. С ним тесно связано то, как человек отражает и интерпретирует окружающую действительность. Для оценки собственного «Я» работниками торговой сферы применялся тест-опросник самоотношения В.В. Столина и С.Р. Пантилеева, методика «Стратегия и тактика поведения личности в конфликте» К. Томаса Р. Килманна. Опросник представляет собой набор из 30 пар утверждений о поведении человека в ситуации конфликта.

По мнению С.Р. Пантилеева важнейшими структурными образующими самоотношения также являются: самоуважение (саморуководство, самоуверенность, социальная желательность Я); аутосимпатия (самопривязанность, самоценность, самопринятие); самоуничижение (внутренняя конфликтность, самообвинение). В целом же самоотношение определяется им как эмоционально-оценочная система, как обобщенное образование, отражающее более или менее устойчивую степень положительности или отрицательности отношения индивида к самому себе. Но в это же время далеко не всегда можно говорить

о глобальном самоотношении как о простой арифметической сумме аффективно заряженных более частных видов самоотношения.

Эмпирическое исследование взаимосвязи личностных качеств и стратегий поведения в конфликте проводилось среди работников торговой сферы. В исследовании приняли участие работники в возрасте от 19 до 32 лет в количестве 50 человек. Выборка составила 26 женщин (52%) и 24 мужчины (48%).

Возраст участников исследования от 19 до 32 лет, таким образом, средний возраст составил 25 лет. Минимальный возраст составил 19 лет, максимальный – 32 года.

Среди опрошенных испытуемых 46% имели высшее образование, 52% среднее специальное и 2% среднее образование.

Нами было выявлено, что преобладающей стратегией является компромисс для 24,6% участников исследования. Это означает, что большинство испытуемых стремятся урегулировать возникающие разногласия при взаимных уступках. В этом плане стратегия компромисса несколько напоминает стиль сотрудничества, однако при данной форме поведения в конфликтной ситуации люди идут на уступки друг другу.

21,1% выбирают избегание или уход, для которого характерно как отсутствие стремления к кооперации, так и отсутствие тенденции к достижению собственных целей.

Стратегию сотрудничества выбрали 20,9% сотрудников. Испытуемые, предпочитающие стратегию сотрудничества, при участии в конфликтной ситуации приходят к альтернативе, которая полностью удовлетворяет интересы обеих сторон.

17,8% опрошенных выбрало стратегию приспособления. Приспособление – это действия совместно с другим человеком без попытки отстаивать собственные интересы. В отличие от уклонения при этом стиле имеет место участие в ситуации и согласие делать то, чего хочет другой. Это стиль уступок, согласия и принесения в жертву собственных интересов.

Такой стиль поведения в конфликте как соперничество составляет 15,7%. Такие испытуемые активны и предпочитает идти к разрешению конфликта собственным путем. Они не заинтересованы в сотрудничестве с другими и достигают цели, используя свои волевые качества.

Корреляционный анализ взаимосвязи стилей поведения в конфликте с Интегральной шкалой (глобального самоотношения) показал следующие коэффициенты: при соперничестве коэффициент корреляции r=0,039; при достоверности p=0.786; величина коэффициента корреляции при сотрудничестве составила 0,167 при p=0,247; при компромиссе коэффициент корреляции составил 0,214 при p=0,136; при таком стиле как

избегание коэффициент корреляции составил 0,256 при p=0,73. Все эти коэффициенты указывают на отсутствие взаимосвязи между параметрами.

Стиль приспособление коррелирует со шкалой глобального самоотношения r равном -0,447 при p=0,001, что говорит об обратной пропорциональной зависимости. Это позволяет предположить, что чем больше испытуемый в целом позитивно относится к себе, принимает самого себя относительно независимо от мнения окружающих, тем реже он выбирает приспособление как стиль поведения в конфликте и наоборот, люди, имеющую общую антипатию к самому себе, негативный баланс оценок своих свойств и качеств, чаще выбирают такой стиль поведения.

Проведенное исследование показало, что существует взаимосвязь между «Самоотношением» и выбором стратегий поведения в конфликтной ситуации среди работников торговой сферы: сотрудники с высоким уровнем глобального самоотношения не выбирают приспособление как стратегию поведения в конфликтной ситуации.

Список литературы

1. Гришина Н.В. Психология конфликта / Н.В. Гришина. – СПб.: Питер, 2008.

2. Дмитриев А.В. Конфликтология / А.В. Дмитриев. – М.: Гардарики, 2000. – 320 с.

3. Здравомыслов А.Г. Социология конфликта / А.Г. Здравомыслов. – М., 1996.

4. Кармина А.С. Конфликтология / А.С. Кармина. – СПб.: Лань, 1999. – 448 с.

5. Пантелеев С.Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система / С.Р. Пантелеев. – М.: Наука, 1991.

Взаимосвязь эмпатийности и типа межличностных отношений студентов техникума

Лежнина Л.В.,
Шишкина О.В.
Межрегиональный открытый социальный институт,
Российская Федерация, г. Йошкар-Ола

В настоящее время мы все чаще сталкиваемся с тем, что межличностное взаимодействие людей все более смещается в зону общения, опосредованного теми или иными техническими средствами, что происходит посредством общения в мессенджерах, различных интернет-сообществах и т.п. Объем «живого» общения стремительно падает. Особенно это касается молодых людей, к которым, прежде всего, относится студенчество [9]. Вместе с тем, как показывает анализ научной и научно-методической литературы, проблемы студенчества, рассмотренные в большинстве отечественных исследований, концентрируются вокруг вопросов профессионального становления, развития профессионально-важных качеств. Тем не менее, проблемы, связанные с изучением особенностей межличностных отношений студентов и особенностей их взаимного восприятия (одним из элементов которого является эмпатия), мы считаем важными для изучения, поскольку именно становление оптимального типа межличностных отношений и формирования способности к сопереживанию, сочувствию, особенно в молодом возрасте, является основой будущей профессиональной и личностной успешности, возможности создания полноценных семей, дружеских связей и т.п. [1].

В связи с этим мы формулируем цель исследования – изучить взаимосвязь эмпатийности и типа межличностных отношений студентов. Объектом исследования является личность студентов, а предметом – взаимосвязь эмпатийности и типа межличностных отношений студентов техникума.

Методы исследования: анализ теоретических источников, тестирование, математический анализ результатов, корреляционный анализ. Методики психодиагностики: тест Лири [3], шкала эмоционального отклика А. Мехрабиана [4], тест «Самооценка эмпатических способностей» Ю.М. Орлова и Ю.Н. Емельянова [5].

Экспериментальная база исследования – Строительно-промышленный техникум г. Йошкар-Олы (ГБПОУ РМЭ «СПТ»). Выборку исследования составили 30 человек – учащиеся второго курса. Возраст участников исследования составляет от 17 до 22 лет. Гендерный состав выборки – 16 девушек и 14 юношей.

С целью эмпирической проверки гипотезы о наличии взаимосвязей между эмпатийностью и типами межличностных отношений студентов техникума, мы организовали практическое исследование, состоящее из следующих этапов:

1. Констатирующий этап – формирование выборки исследования, определение статистических методов анализа эмпирических данных; тестирование студентов техникума с целью выявления уровня эмпатийности и типов их межличностных отношений; математический анализ данных, полученных при тестировании студентов техникума; корреляционный анализ результатов исследования эмпатийности и типов межличностных отношений студентов техникума.

2. Формирующий этап эксперимента, направленный на развитие эмпатии студентов техникума.

3. Контрольный этап – проведение психодиагностики, сравнение результатов с первоначальными данными, формулирование выводов и рекомендаций по результатам проведенного практического исследования.

На базе техникума мы сформировали выборку студентов. В нее вошли тридцать студентов второго курса. Подобный объем выборки позволяет использовать при обработке как параметрические, так и непараметрические методы математической статистики. Возраст участников исследования составил от 17 до 22 лет. Гендерный состав выборки – 16 девушек и 14 юношей.

Для того чтобы наиболее полно раскрыть тему выпускной квалификационной работы о взаимосвязи эмпатийности и типа межличностных отношений студентов техникума, необходимо изучить две группы показателей: те, которые характеризуют психологические типы межличностных отношений и те, которые касаются эмпатийности. Для исследования первой группы показателей воспользуемся многофакторной психодиагностической методикой – тестом Лири. Для исследования эмпатии используется методика «Шкала эмоционального отклика» (Balanced Emotional Empathy Scale – BEES). Этот опросник был разработан Альбертом Мехрабианом (Albert Mehrabian) и модифицирован Н. Эпштейном. С целью выявления статистически обоснованных взаимосвязей между двумя группами показателей (эмпатичностью и типами межличностных отношений) проведем корреляционный анализ Спирмена. Расчеты производились нами при помощи программного приложения Microsoft Excel, что позволило увеличить быстроту и точность процедуры.

Проведя практическое исследование техникума при помощи трех стандартизированных психодиагностических методик и корреляционного анализа на группе из 30 студентов, мы определили, что студенты техникума в общении склонны к сотрудничеству, кооперации, они

сознательно конформные, общительные, проявляют теплоту и дружелюбие в отношениях. Для них наиболее характерны зависимый и дружелюбный типы межличностных отношений. То есть студенты техникума в большинстве своем могут быть описаны как склонные к сотрудничеству кооперации, гибкие и компромиссные при решении проблем и в конфликтных ситуациях, стремятся быть в согласии с мнением окружающих. Они сознательно конформные, следуют условностям, правилам и принципам «хорошего тона» в отношениях с людьми, инициативные энтузиасты в достижении целей группы, стремятся помогать, чувствовать себя в центре внимания, заслужить признание и любовь, общительные, проявляют теплоту и дружелюбие в отношениях.

Но они обладают недостаточно высоким уровнем эмпатийности, а проявляемая эмпатия часто алогична, нерациональна. При этом существует система взаимосвязей между показателями эмпатийности и типов межличностных отношений студентов техникума. В частности, эмпатийность студентов связана с альтруистическим, эгоистическим и авторитарным типами межличностных отношений, эмоциональный канал эмпатии связан с авторитарным типом межличностных отношений, а рациональный канал эмпатии – с дружелюбным типом межличностных отношений. Но из полученной в результате тестирования информации о том, что в обследованной группе студентов техникума эмпатичность развита недостаточно высоко, мы можем утверждать, что это приведет к снижению качества межличностных отношений. В связи с этим мы сформулировали рекомендации по развитию эмпатийности студентов техникума. Они касаются необходимости ознакомления студентов с понятием и значением эмпатийности в жизни человека и реализации конкретных мероприятий по практической отработке приемов эмпатии.

Для того чтобы повысить уровень эмпатического поведения, отработать поведенческие реакции, создать психологические и профессиональные ситуации, обеспечивающие становление эмпатии у студентов, мы провели базисную подготовку в виде программы занятий со студентами с использованием социально-психологического тренинга, сформировав качественный эмоциональный, когнитивный и деятельностный компоненты эмпатии. В рамках программы проводились также лекции и беседы со студентами техникума [1,2,6,7].

Как показал анализ, основанный на сопоставлении полученных данных на констатирующем и контрольном этапах эксперимента, наиболее эффективной разработанная программа оказалась для развития рационального канала эмпатии и идентификации в эмпатии студентов техникума. В частности, при варьировании прироста показателей эмпатии в пределах от 6,1 до 37% от общего числа студентов, прирост этих показателей находится на уровне 37 и 25,4% соответственно. Это говорит

нам о том, что применение в рамках формирующего эксперимента психокоррекционной программы, направленной на развитие эмпатии, оказалось эффективным.

Практическая значимость исследования состоит в том, что ее результаты могут быть использованы в ходе организации психопрофилактической, развивающей и психокоррекционной работы со студентами техникумов и других учебных заведений.

Список литературы

1. Андреева С.Н. Психологические особенности межличностных отношений студентов / С.Н. Андреева // Психологическое знание в контексте современности: теория и практика: сборник статей по материал межрегиональной научно-практической конференции 17 февраля 2011 г. / Под общ. ред. проф. Л.М. Попова, проф. Н.М. Швецова. – Йошкар-Ола: ООО ИПФ «СТРИНГ», 2011. – С. 48-51.

2. Астахова В.И. Студент XXI века: его сущностные черты и характерные особенности / В.И. Астахова. // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2010. – №8. – С. 60-63.

3. Добрович А.Б. Психология общения и межличностных отношений / А.Б. Добрович. – М.: Прогресс, 2013. – С. 49-50.

4. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности / Под ред. Г.С. Никифорова, М.А. Дмитриевой, В.М. Снеткова. – СПб.: Речь, 2014. – 448 с.

5. Практическая психодиагностика. Методики и тесты / Сост. Д.Я. Райгородский. – Самара: Бахрах, 2015. – 669 с.

6. Психологические программы развития личности в подростковом и старшем школьном возрасте / Под. ред. И.В. Дубровиной. – Екатеринбург: Деловая книга, 2008. – 144 с.

7. Психологические тесты / Сост. Э.Р. Ахмеджанов. – М.: Лист, 2016 – 320 с.

8. Шепелева Л.Н. Программы социально-психологических тренингов / Л.Н. Шепелева. – СПб.: Питер, 2017. – 160 с.

9. Авдошина А.В., Калмыкова О.В., Новоселова А.Ю. Распространенность синдрома эмоционального выгорания в студенческой среде / А.В. Авдошина, О.В. Калмыкова, А.Ю. Новоселова // Психологическое знание в контексте современности: сборник статей по материалам II Всероссийской научно-практической конференции 17 февраля 2012 года. – Йошкар-Ола: ООО ИПФ «СТРИНГ», 2012. – С. 3-7.

Изучение динамики развития коммуникативности детей

Максимова Е.Р.,
Шишкина О.В.
Межрегиональный открытый социальный институт,
Российская Федерация, г. Йошкар-Ола

Современные требования к воспитанию коммуникабельного человека, адаптирующегося в социуме, активизировали задачу овладения детьми разного возраста умениями взаимодействовать с окружающими: устанавливать контакт, поддерживать разговор, договариваться и настаивать на своих законных правах и др. В процессе общения формируются коммуникативные умения и способности, ценностные ориентации человека, вырабатывается его жизненная позиция, происходит обмен идеями и мыслями. Таким образом, происходит развитие коммуникативности детей, которая очень важна для их личностного развития, так как определяет успешность взаимодействия с миром, окружающими людьми, самим собой [1].

Несмотря на разностороннюю степень изученности проблемы развития коммуникативности, недостаточно четко выявлены особенности этого интегрального феномена в различные возрастные периоды [3].

Цель исследования – изучить динамику развития коммуникативности детей младшего, подросткового и старшего школьного возраста. Объект исследования – личность детей младшего школьного, подросткового и старшего школьного возраста. Предмет – динамика развития коммуникативности детей. Гипотеза исследования заключается в предположении о том, что динамика развития коммуникативности детей имеет плавное течение и тенденцию к росту таких показателей, как коммуникабельность, коммуникативная толерантность и коммуникативный контроль в общении.

В ходе работы использовались следующие методы: теоретические (анализ литературы по исследуемой проблеме) и эмпирические (тестирование, интерпретация данных, статистические методы обработки данных – количественный и качественный анализ).

Для изучения развития коммуникативности у младших школьников была отобрана и проведена комплексная методика Н.Г. Куприной [7], для изучения у подростков и старших школьников – определение уровня коммуникабельности по методике В.Ф. Ряховского (адаптирована нами для подростков), методика диагностики коммуникативной толерантности В.В. Бойко, исследование коммуникативного контроля в общении по методике М. Снайдера [8].

Эмпирическое исследование развития коммуникативности детей на разных возрастных этапах проводилось на базе МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №7 г. Йошкар-Олы». В исследовании принимали участие три группы детей: дети младшего школьного возраста (1 класс), дети подросткового возраста (7 класс) и старшего школьного возраста (10 класс). В процессе исследования были изучены следующие показатели уровня развития коммуникативности: коммуникабельность во взаимоотношениях с окружающими, уровень развития общей коммуникативной толерантности, развитие коммуникативного контроля в общении. В ходе исследования выявлено, что коммуникативность более развита у старших школьников, чем у подростков и младших школьников.

Выявлены следующие особенности развития коммуникативности детей на разных возрастных этапах:

1. Дети старшего школьного возраста коммуникабельны, умеют слушать собеседника, способны излагать мысли четко и ясно, ориентированы на партнера по общению.

2. Подростки не настолько еще коммуникабельны, как старшие школьники, не всегда адекватно воспринимают и понимают партнера (собеседника), во время общения у них могут возникать конфликты, они нетерпимы в общении, коммуникативные умения подростков недостаточно развиты.

3. Дети младшего школьного возраста готовы к общению, отличаются желанием общаться, но недостаточно владеют этикетными моделями поведения. Они могут замкнуться в себе, не идти на контакт, часто капризничают, обижаются на партнеров по общению. Относятся к другим людям сочувственно и доброжелательно.

4. Проведение экспериментального исследования определило важность проведения дополнительной работы с детьми, особенно с младшими школьниками и подростками с целью развития у них коммуникативности, в частности обучению детей конструктивному общению, благоприятному взаимодействию, саморегуляции во взаимодействии и общении детей. В формировании возникающих у младших школьников межличностных отношений и процесса общения решающая роль принадлежит педагогу. Обучение общению школьников, испытывающих особые трудности в этой сфере, осуществляется с помощью более глубокого ознакомления их с теорией общения, анализа трудностей в общении и выявления их причин (на психологически доступном уровне).

5. Работа по подготовке школьников к общению и формированию общения включает в себя несколько аспектов [4,5,6,8,9,10,11]: развитие определенных особенностей мышления и речи учащихся, формирование у них определенных социальных установок и коммуникативных умений.

Вторым важным аспектом формирования общения школьников является развитие у школьников свободного владения речью, что предполагает наличие большого запаса слов, образность и правильность речи, точное восприятие устного слова и точную передачу идей партнеров своими словами, подготовленность к выделению из услышанного существа дела, корректную постановку вопросов, краткость и точность формулировок ответов на вопросы партнеров, логичность построения и изложения высказывания, определенный уровень речевой антиципации (предвосхищения). Эффективным способом формирования и (что особенно важно) изменения социальных установок учащихся в сфере общения является групповая дискуссия. Суть ее состоит в том, что с группой школьников организуется обсуждение тех или иных конкретных проблем, возникающих в процессе общения, конфликтов между партнерами с целью поисков решений.

6. Как уже отмечалось, для установления дружеских отношений со сверстниками большое значение имеет наличие у ребенка таких качеств, как самостоятельность, уверенность в себе, инициативность. Их основой является позитивная самооценка. Конечно наиболее благополучный вариант – это когда самооценка достаточно высока и адекватна. Условием этого является знание ребенком своих способностей и наличие возможности для их реализации. В подростковом и старшем школьном возрасте для развития коммуникативности можно использовать социально-психологические тренинги. Базовыми методами социально-психологического тренинга являются групповая дискуссия и ролевая игра в различных модификациях и сочетаниях. На занятиях тренинга подростки и старшеклассники получат знания о том, как общаться, упражняются в применении приемлемых способов поведения, овладевают навыками эффективного общения. Тренинг помогает наладить адекватные межличностные взаимоотношения, повысить коммуникабельность, укрепить уважение к окружающим и чувство собственного достоинства, скорректировать свое поведение.

Таким образом, гипотеза исследования о том, что динамика развития коммуникативности детей имеет плавное течение и тенденцию к росту таких показателей, как коммуникабельность, коммуникативная толерантность и коммуникативный контроль в общении, доказана. Цели и задачи исследования достигнуты.

Практическая значимость исследования состоит в том, что результаты и выводы исследования могут быть использованы в работе психологов средних общеобразовательных учреждений, на лекционных и практических курсах, включенных в программы профессиональной подготовки педагогов и психологов.

Список литературы

1. Бакуненко М.О. Системный подход к формированию коммуникативных навыков подростков / М.О. Бакуненко, Я.С. Феоктистова // Психология образования в XXI веке: теория и практика. – 2011. – С. 164-165.

2. Буртовая Н.Б. Коммуникативная компетентность личности и социально-психологические факторы ее развития / Н.Б. Буртовая. – Томск, 2012. – 176 с.

3. Вершинина Н.В. Коммуникативное развитие младших школьников / Н.В. Вершинина // Молодой ученый. – 2015. – С. 10-12.

4. Горелов И.Н. Невербальные компоненты коммуникации / И.Н. Горелов. – М.: Наука, 2014. – 104 с.

5. Ильин Е. Психология общения и межличностных отношений / Е. Ильин. – М.: Питер, 2015. – 410 с.

6. Коротаева Е.В. Хочу, могу, умею! Обучение, погруженное в общение / Е.В. Коротаева. – М.: КСП, 2017. – 178 с.

7. Куприна Н.Г. Диагностика и развитие личностных качеств ребенка дошкольного возраста в музыкально-игровой деятельности / Н.Г. Куприна. – Екатеринбург, 2011. – 121 с.

8. Лабунская В.А. Психология затрудненного общения / В.А. Лабунская, Ю.А. Менджерицкая, Е.Д. Бреус // Теория. Методы. Диагностика. Коррекция. – М.: Издательский центр «Академия», 2011. – 288 с.

9. Любимов А.Ю. Мастерство коммуникаций / А.Ю. Любимов. – М.: Владос, 2009. – 239 с.

10. Маккенна К. Навыки общения / К. Маккенна. – М.: АСТ, Астрель, 2012. – 569 с.

11. Шипицына Л.М. Азбука общения / Л.М. Шипицына [и др.] // Развитие личности ребенка, навыков общения со взрослыми и сверстниками. – СПб.: Детство-пресс, 2018. – 376 с.

Развитие коммуникативных способностей детей дошкольного возраста средствами театрализованной деятельности

Мамаева Т.Г.
Детский сад №2 «Облачко»,
Российская Федерация, г. Йошкар-Ола

Сейчас России нужны люди, способные принимать нестандартные решения, умеющие творчески мыслить. Современная педагогика из дидактической постепенно становится развивающей. Это значит то, что не только психологи, но и педагоги-практики начинают осознавать и видеть результаты своей воспитательной и образовательной деятельности в развитии личности каждого ребенка [4].

Дошкольное учреждение – первое и самое ответственное звено в общей системе образования, так как дошкольный возраст является наиболее важным в развитии всех психических процессов, а особенно речи. Именно речевое развитие, его объем и характер становятся главными показателями успешности учебно-познавательной, игровой, коммуникативной, трудовой и других видов деятельности.

Коммуникативные способности – способность детей общаться со сверстниками и взрослыми, чтобы передать информацию собеседнику. Общение является одним из важных показателей психического развития ребенка. Ведь среди людей без общения невозможно жить [2].

Проблемы развития коммуникативных способностей приобретают особую актуальность в старшем дошкольном возрасте, так как именно этот период признан отечественными психологами и педагогами (Н.Н. Поддьяковым, В.С. Мухиной, Л.А. Венгером и другими) как сенситивный, то есть «максимально чувствительный и обладающий благоприятными условиями для формирования определенной способности или типа деятельности организма». Также старший дошкольный возраст – это своеобразный «мостик» между детским садом и школой, период, когда ребенок интуитивно сам или с подачи взрослого встает перед более высокими требованиями к особенностям и возможностям собственной коммуникации [3]. В своей педагогической деятельности я уделяю большое внимание этой проблеме. Цель моей работы – формирование и совершенствование коммуникативных умений и навыков детей через вовлечение их в театрализованную деятельность.

Сейчас у большинства детей нарушены функции речи. У детей плохо развита память, внимание, мышление, у них нет устойчивого интереса к той или иной деятельности. Речь бедная, словарный запас слабый. Зачастую дети не могут высказать свою мысль, составить самое простое предложение, не могут развернутым планом ответить на поставленный

вопрос. Такие дети не могут найти общий язык со своими товарищами, разрешить конфликт мирным путем, они проявляют агрессию к своим товарищам [2].

Проведя исследовательскую деятельность по данной проблеме, я сделала вывод, что нужно помочь детям найти выход и создать условия для преодоления трудностей, чтобы в дальнейшем они не стали тормозом в их развитии.

Известно, что в детском саду ведущей деятельностью является игра. Именно в игре ребенок раскрывает свой скрытый потенциал. Именно в игре он приобретает свой первый социальный опыт. У ребенка развиваются интеллектуальные, познавательные и творческие способности, которые можно развивать через театрализованную деятельность. Ведь каждое литературное произведение дает возможность ребенку увидеть положительные моменты того или иного героя, нравственную их сторону (дружба, доброта, честность, смелость, мужественность, любовь к ближнему, терпимость, толерантность и др.). С помощью мимики, жестов ребенок может выразить свой внутренний мир, свои переживания и радости. Благодаря театрализованной деятельности ребенок развивается как личность, приобретает новые знания и умения, совершенствует монологическую и дидактическую речь, обогащается его словарный запас. В ходе театрализованной деятельности формируется устойчивый интерес к литературным произведениям [1]. В своей работе стараюсь, чтобы дети, основываясь на хорошей пьесе или сказке, сами придумывали диалоги действующих лиц, самостоятельно искали выразительные особенности для своего героя, используя артистические средства (мимику, позу, жесты, песенные танцевальные и игровые импровизации). А вот для того, чтобы ребенок проявил творчество, моделирую игровые ситуации общения, стараюсь развивать связную речь, которая является необходимым условием адаптации ребенка в обществе. У детей развивается произвольность, особая чуткость и внимание к действиям людей в жизни, умение видеть и понимать значение простейших действий человека, его чувства, взаимоотношения с людьми, природой. Использую в работе знаковые системы (триз), благодаря которым происходит развитие познавательной, двигательной и эмоциональной сферы.

Ребенок впервые пришел в детский сад, при этом новая обстановка, незнакомые лица вызывают у него чувство неуверенности. Он испытывает беспокойство и тревогу. И тут я предлагаю ему посмотреть на игрушки, погремушки, обращая внимания на веселые картинки. А вот на столе пляшут веселые, заводные цыплята. Стараюсь отвлечь ребенка яркими игрушками: здесь и пушистый заяц, и красивая кукла, и яркая неваляшка, и веселая музыка в грамзаписи. Здесь же происходит первое знакомство с играющей куклой. Надеваю на руку (кошку, собачку, зайчика) и начинаю

читать потешки, разные шутки, попевки, подражая голосам животных, стараюсь вызвать у детей положительную реакцию. Первый трудный день для малыша должен быть веселым и радостным.

Начиная со 2 младшей группы и до выпуска детей в школу, начинаю последовательно знакомить с различными видами театра, с театральными жанрами. В этом возрасте я обучаю детей простейшим приемам игры с настольным театром. Для этого использую резиновые, мягкие, дымковские, конусные игрушки. Даю малышам поиграть с куклой, подержать ее в руках, хорошенько рассмотреть, попытаться «оживить», определить, какой у нее характер, голос, походка.

Предлагаю подумать и придумать небольшие истории (здесь помогает в большой степени технология «Триз» – теория решения изобретательных задач Альтшулер) о том, как бы ты поступил или что сделал, или куда пошел на месте этой куклы, как бы ты это сказал, какой интонацией?

В этом возрасте важна роль взрослого, потому как речь еще не очень развита, внимание рассеянное, поэтому я помогаю детям наводящими вопросами.

Начиная со средней группы, перехожу от самого простого театра на столе к более сложному. В этой группе происходит объединение кукольного спектакля с театрализованной игрой в единое целое. Знакомлю с детей с театральной ширмой и верховыми куклами, он является позвоночником куклы.

В старшем возрасте дети сами выбирают вид деятельности в соответствии с психологическим состоянием. Дети, которые в себе неуверенные, выбирают кукольный театр, потому что он как бы является для них ширмой, за которую ребенок стремится спрятаться в стрессовой ситуации, например, во время выступления перед зрителем. В нашей группе ребята, которые уже преодолели свои страхи, обычно выбирали сами себе роли в спектаклях, которых они участвовали как актеры драматического театра. В этой же группе я использую театр ложек. Этот вид очень нравится детям, он легкий и удобный в управлении [2].

Для этого использую простейшие упражнения – этюды с куклой на ширме: «По грядке», «Бежит мышка», «Идет дед».

Такие этюды развивают у детей внимание и воображение, они проводятся под музыку.

Этюды:

– на развитие внимания: «Будь внимателен», «Конон для малышей»;

– на развитие памяти: « Запомни свое место», «Запомни свою позу»;

– на выразительность текста: «Это я! Это мое!», «Отдай»;

– на преодоление двигательного автоматизма: «Флажок»;

– на тренировку отдельных групп мышц: «Сосулька», «Шалтай-Балтай», «Петрушка прыгает»;

– на выражение основных эмоций: «Удивление», «Цветок» и т.д.

Такие этюды развивают у ребенка способность понимать эмоциональное состояние другого, умение выразить свое. Так же в своей работе на данном этапе начинаю использовать шумовые инструменты (погремушки, колокольчики, бубен). Разыгрываем с детьми русские народные сказки: «Колобок», «Теремок», «Репка» и другие. Беру отдельные сюжеты полюбившихся детям сказок («Три медведя», «Рукавичка», «Зимовье зверей») с использованием элементов костюма и декораций.

Все мы знаем, что участие ребенка в драматизациях сказок и театрализованных играх – всегда праздник. Поэтому в старшем возрасте я чаще использую их как совместную деятельность со взрослыми. В этом возрасте театральная деятельность требует особого и целенаправленного внимания. Подобрав дидактический материал, я провела беседу на тему: «Здравствуй театр!». Потом предложила детям разыграть небольшие сценки-диалоги: «В театре», «На спектакле», «В парикмахерской», «Мама звонит по телефону». Опять же моя роль немаловажна, я ненавязчиво помогаю выстроить линию диалога, придумать реплику, понять суть роли. Такие игры помогают детям овладеть ценными навыками – навыками общения.

В процессе работы над интонацией предлагаю произносить отдельные фразы и слова с различной высотой голоса (вопрос, просьба, удивление, грусть, страх, радость и т.д.), при этом добиваюсь выразительности и звуковой культуры речи.

Мы играем с детьми в игру «Море волнуется». Затем предлагаю изобразить, например, паука, березку, бабочку, предлагаю объяснить, почему они выполнили задание именно так. Дальше переходим на более сложные образы из сказок: Баба-Яга, Буратино.

Предлагаю показать состояние животных или ощущение человека (зайке холодно, муравьишке больно, человеку плохо). Провожу и более сложные задания, например, прошу детей изобразить, как мама моет посуду или папа пришивает пуговицу и т.д.

Учу детей выражать свое эмоциональное состояние или реакцию на воображаемое событие (съел сладкую конфету, кислый лимон, горький перец). Применяю игру «У кого какое настроение» (изобразить).

При пантомиме сочетаются сразу три средства выразительности: пластические позы, жесты, мимика (распускающийся цветок, прыгающая лягушка, качающееся на ветру дерево и много других). В конце года дети уже овладели всеми этими средствами выразительности, мы с детьми показывали сценки из книги «Веселый этикет» (к нам пришли гости, утро, семейный обед).

И уже в подготовительной группе театрализованная деятельность детей переходит в более сложное русло. Предлагаю изобразить сразу несколько героев, например, щенка и кошку, воробья и бабочку. «Щенок лежит на коврике, сладко спит. Вот он проснулся, прогнулся, потянулся, зевнул, посмотрел по сторонам, побежал на улицу, там встретил кошку...».

Учу детей придумывать загадки, например, показать своего героя в движении, все должны отгадать, кто это был. Показываю сама, как зайчик грыз морковку, но потом испугался и убежал. Дети легко отгадывают загадки и придумывают их сами.

Анализ диагностики развития коммуникативных способностей за период с сентября 2017 по февраль 2018 г. показал положительную динамику. Дети стали самостоятельно, без вмешательства взрослых разрешать конфликты, больше играть. Снизилась агрессивность у «проблемных» детей, а у «замкнутых» наоборот повысились коммуникативные способности.

Таким образом, театрализованная деятельность дает возможность выявить и развить в ребенке то, что заложено природой. И наша задача – сделать жизнь наших воспитанников интересной и содержательной, направить их способности в нужное русло, вывести их на новый уровень общения со сверстниками, чтобы в дальнейшем они могли свободно общаться, выражать свои мысли и чувства.

Список литературы

1. Доронова Т.Н. Театрализованная деятельность как средство развития детей 4-6 лет / Т.Н. Доронова. – М., 2014.

2. Лисина М.И. Общение и речь / М.И. Лисина. – М.: Педагогика, 1985. – 208 с.

3. Максимова С.М. Театрализованная деятельность – важнейший фактор развития личности дошкольника / С.М. Максимова // Молодой ученый // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://moluch.ru/archive/117/32334/ (дата обращения: 16.01.2018).

4. Маханева М.Д. Театрализованные занятия в детском саду / М.Д. Маханева. – М.: Сфера, 2001.

Психолого-педагогическое сопровождение урока

Михеева В.А.
Куженерская средняя общеобразовательная школа №2,
Российская Федерация, Республика Марий Эл, п. Куженер

Неоднократно высказывались опасения, что урок как основная организационная форма обучения в ближайшем будущем себя изживет. Сегодня мы убеждаемся в несбыточности таких опасений. Урок живет и побеждает в 21 веке, хотя существует уже четвертое столетие. За четыре столетия многие ценности переменились. Появились не только новые цели, но и новые средства образования. Сегодня в основе урока лежит системно-деятельностный подход [3].

С введением стандарта нового поколения возрастает значимость психологических знаний в организации образовательной среды школы. Работа психолога становится необходимым элементом в образовательном процессе, неразрывно связанным с профессиональной деятельностью педагогов.

Выстраивая концепцию образовательного процесса школы в условиях реализации ФГОС, мы исходили из следующих позиций:

– психолого-педагогическое сопровождение – это целостная, системно-организованная деятельность психолога и педагогического коллектива, в которой создаются социально-психологические и педагогические условия для успешного обучения и развития каждого ребенка в школьной среде.

– целью психолого-педагогического сопровождения является создание социально-педагогической среды для максимального личностного развития и успешного обучения ребенка.

В ходе психолого-педагогического сопровождения решаются следующие задачи:

– систематическое отслеживание уровня развития и обучения каждого школьника (диагностические срезы, периоды их проведения с учетом возрастных особенностей и ситуации обучения);

– создание социально-педагогических условий для формирования и развития УУД у учащихся с учетом его индивидуальных особенностей [5].

Целеполагание и мотивация учения. Перед начальным и основным образованием ставятся новые цели. Широко известна аксиома: «Хорошо учится тот, кто хочет учиться». По данным психологов, среди поступающих в школу уже 50% детей учиться не хотят, а среди тех 50%, кто на входе эту тягу к знаниям имел, в первом полугодии, к декабрю, мы теряем еще 20%. Мотивация как один из аспектов

системно-деятельностного подхода выходит на первый план. Использование учителями информационно-компьютерных технологий на уроках позволили усилить положительную мотивацию обучения, активизировать познавательную деятельность обучающихся.

На уроке все начинается с постановки цели. Однако цель, поставленная учителем, не имеет смысла, пока не станет целью для ученика. Следовательно, нужно пробудить в ученике потребность в знаниях, придать этим знаниям личностный смысл. Урок должен вовлекать учеников в активную деятельность. Ведь по данным ученых 20% учащихся удерживают в памяти, если слышат материал; 30% – если видят; 50% – если видят и слышат; 90% – если говорят, в то время как делают; 95% – если исследуют, создают сами [2].

Современнный урок – это субъект-субъектные отношения учителя и ученика, это осуществление правильной организации учебной деятельности, управление собственными учебными действиями ученика, стимулирование его активности, благодаря этому ученик сам обучается, а учитель своим умелым управлением способствует этому и тем самым его развитию. Учитель сегодня занимает позицию фасилитатора – сопровождающего, создающего условия для развития ученика, для получения знаний самим учеником.

Осуществление деятельностного подхода при обучении, знание теории управления учебной деятельности, психологических концепций и теорий научения и обучения, личностная готовность учителя к изменениям – вот необходимые условия для организации и проведения современного урока.

Подробнее необходимо остановиться на личностной готовности учителя к изменениям и реалиям времени. В сфере общения мы редко использовали слово «Я», не была развита культура «Я-сообщения», в обществе равных нивелировалась индивидуальность. Сейчас в школе мы получили следующую ситуацию: учитель чувствует одно, думает о другом, а делает третье. Педагог не всегда словесно может сообщить адекватную информацию о себе, о своих чувствах, мыслях, действиях, отношениях. Это затрудняет процесс общения и взаимопонимания с учеником. Поэтому сейчас самой острой проблемой школьного образования и урока, как формы организации образовательного процесса, является проблема коммуникации и установления развитых отношений сотрудничества между учителем и учеником. Это так называемая психологическая основа урока. Исследования показывают, что учащиеся считают проблему отношений учителей и учеников самой актуальной в современной школе. Учителя же эту проблему выдвигают только на седьмое место.

Современный человек – это носитель всех знаний человечества. Основные его характеристики – знания плюс качества личности, отношение к ценностям, причем отношения личностные, так как определяются личностью и принадлежат лично – каждому человеку в отдельности, а также мобильность, умение воспользоваться своими знаниями, построить свою карьеру, выйти на рынок труда, «продать» свои знания, умение самопрезентовать себя, а значит сообщить о себе. Всему этому надо учить сегодняшних учеников, а научить сможет только тот учитель, который сам это умеет делать, владеет культурой «Я-сообщения», противостоит усредняющим влияниям среды, сохраняет то личное, что выделяет его как индивидуальность, способен точно зафиксировать свое отношение личностно и вербально. В противном случае задачи, поставленные перед школой, будут решаться неэффективно, длительно, а личностно-ориентированное обучение будет находиться в стадии провозглашения.

Вслед за этим мы определяем другой, не менее важный психологический аспект современного урока – это развитие рефлексии всех субъектов образовательного процесса. Личностно-ориентированное обучение предлагает учителю решать проблему постановки целей обучения, разработки плана обучения, конструирования системы занятий, форм рефлексии и оценки».

Рефлексия – процесс самопознания субъектом внутренних психических актов, состояний, это сосредоточение сознания человека на самом себе, на своих образах, мыслях и чувствах. Она помогает ученикам сформулировать получаемые результаты, переопределить цели дальнейшей работы, скорректировать свой образовательный путь.

Отметим, важным фактором, влияющим на эффективность рефлексии в обучении, является многообразие ее форм, соответствующих возрастным и иным особенностям детей. Она может быть вербальной, младшие школьники могут «рисовать свой день», средние – подбирать цвета для закрашивания таблиц с различными элементами выполняемой деятельности, старшие – строить графики изменения параметров своей деятельности на протяжении урока. Начинать обучение рефлексии необходимо уже с младшего школьного возраста, обращать внимание детей на осознание того, что они делают и что с ними происходит. Отсутствие работы по развитию рефлексии приводит к тому, что ученики часто не испытывают потребности в осознании своего развития или приращения, не обнаруживают причин своих результатов или проблем, затрудняются сказать, что именно происходит в ходе их деятельности. Развитие личности проходит для нее неосознанно, а значит и неэффективно.

Рефлексивный компонент в деятельности учителя включает ответы на вопросы: Зачем? Что именно? Почему так? Что требуется?

Как это делают другие? Какие есть рекомендации? При организации будущего урока учитель задает себе эти вопросы [4].

Одним из важных вопросов проблемы современного урока является создание благоприятного психологического климата и комфортных условий для каждого ученика и учителя. Радость познания, сотрудничества, взаимообогащения учителя и ученика, благоприятное отношение к школе всех субъектов образовательного процесса – это залог успешности системы образования.

Другой вытекающей проблемой современного урока является использование традиционных способов оценивания учебных достижений учащихся. Актуальной, на наш взгляд, в рамках урока является разработка, апробирование альтернативных способов оценивания достижений учащихся, получение результатов, свидетельствующих о положительном влиянии на процесс обучения и личность детей нетрадиционных форм оценивания. Здесь предстоит еще много работы.

При проведении урока также необходимо учитывать такой аспект – психофизиологические особенности учащихся, связанные с учебной деятельностью. Учителю требуется знание межполушарного взаимодействия, роли правого и левого полушарий в организации мыслительных процессов учащихся, применение этих знаний на практике. Так, например, известно, что стратегии решения задач по геометрии у правополушарных и левополушарных детей совершенно разные, хотя записи в тетрадях выполняются одинаково. Правополушарные дети лучше усваивают значения слов при работе с текстом и подтекстом, им рекомендованы практические манипуляции, они хуже начинают писать после изучения правила по русскому языку в отличие от детей с левополушарной специализацией. Подчеркнем важную мысль о необходимости использования педагогом различных способов обучения в зависимости от индивидуальных стилей познавательной деятельности учащихся.

Важное требование к современному уроку – это сохранение здоровья учащегося, как физиологического (это гигиенический режим урока), так и психологического. Учителю необходимо обладать умением психологического анализа урока, навыками саморегуляции, рефлексии, эмпатии, психотехникой «Я-сообщение», использовать психологические рекомендации по организации урока.

Создание ситуации успеха – одно из условий психологического сопровождения урока. В переживании ситуации успеха особенно нуждаются учащиеся, испытывающие определенные затруднения в учении. В опыте многих учителей с этой целью используются, так называемые, сдвоенные задания, где первое подготавливает к выполнению более сложного задания. Естественными в этом случае должны быть и словесные

поощрения, подбадривающие ученика, вызывающие у него уверенность в своих силах, стремление соответствовать оценке учителя. Большое значение в создании ситуаций успеха имеет общая морально-психологическая атмосфера выполнения тех и иных заданий, поскольку это в значительной мере снимает чувство неуверенности, боязни приступить к внешне сложным заданиям.

Успех в учении – единственный источник внутренних сил ребенка, рождающий энергию для преодоления трудностей, желания учиться. С социально-психологической точки зрения – оптимальное соотношение между ожиданиями окружающих, личности и результатами ее деятельности. В тех случаях, когда ожидания личности совпадают или превосходят ожидания окружающих, наиболее значимых для личности, можно говорить об успехе. Задача учителя состоит в том, чтобы дать каждому из своих воспитанников возможность пережить радость достижения, осознать свои возможности, поверить в себя.

Таким образом, педагогическая деятельность на уроке и его образовательное пространство непременно должны иметь психологическое обоснование и сопровождение [1].

Список литературы

1. Проект «Инфоурок» // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://infourok.ru/vistuplenie-na-temu-osvaivaem-standarti-vtorogo-pokoleniya-906501.html (дата обращения: 18.11.2017).

2. Психологические аспекты современного образования // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://lib.rosdiplom.ru/library/prosmotr.aspx?id=734870 (дата обращения: 18.11.2017).

3. Современный урок // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://zarya64.ru/obrazovanie/391-sovremennyj-urok-novye-obrazovatelnye-rezultaty (дата обращения: 18.11.2017).

4. Современный урок. Психологические аспекты // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://infourok.ru/sovremenniy-urok-psihologicheskie-aspekti-2319920.html (дата обращения: 18.11.2017).

5. Тесты по методике преподавания иностранный языков // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://docs.google.com/document/d/1yUT_B0JSxGShg73DhUTPKibWBag2_xc5qkX4d7HBJw/edit#!&hl=en_US (дата обращения: 18.11.2017).

Изучение процесса адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья к детскому саду

Мосунова Н.В.,
Шишкина О.В.
Межрегиональный открытый социальный институт,
Российская Федерация, г. Йошкар-Ола

В настоящее время отечественная система образования претерпевает значительные изменения, обусловленные социально-экономическими, политическими, духовно-культурными преобразованиями в обществе. Современные реформы в сфере инклюзивного образования предполагают получение образования детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в школах и дошкольных учреждениях общего типа – совместно с нормально развивающимися сверстниками. На сегодняшний день одной из актуальных проблем также является проблема изучения особенностей адаптации ребенка с ОВЗ к условиям детского сада с целью определения факторов и условий, способствующих и препятствующих адаптации дошкольника к ДОУ [2].

Противоречия между важностью специально организованного развития детей раннего возраста и объективными сложностями в реализации данной работы ставят перед специалистами дошкольных образовательных учреждений задачи осуществления творческого поиска в решении выше обозначенных вопросов [1,15].

На сегодняшний день одной из актуальных проблем является проблема изучения особенностей адаптации ребенка к условиям детского сада с целью определения факторов и условий, способствующих и препятствующих адаптации дошкольника к ДОУ. Исследователи считают, что дети с ОВЗ очень часто испытывают более значительные трудности адаптации к детскому учреждению, чем обычные дети. Только созданием благоприятной обстановки в дошкольном учреждении полностью решить проблему успешной адаптации очень сложно, а в некоторых случаях практически невозможно. Вследствие дезадаптации ребенок просто перестает посещать ДОУ, что в целом неблагоприятно сказывается на всем его дальнейшем развитии [3].

В связи с этим цель исследования была направлена на теоретическое обоснование и экспериментальное выявление особенностей процесса адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья к детскому саду. Объектом исследования является личность детей с ограниченными возможностями здоровья к детскому саду. Предметом исследования является снижение количества дезадаптированных детей с ограниченными возможностями здоровья в процессе реализации коррекционно-

развивающей программы. Гипотеза исследования: оптимизации адаптационного процесса у детей с ограниченными возможностями здоровья к условиям ДОУ способствует коррекционно-развивающая программа психологической работы с дезадаптированными детьми.

Для решения указанных задач планируется использование следующих методов: общенаучные методы (теоретический анализ психологических исследований, изучение и обобщение опыта), эмпирические методы (наблюдение, диагностический инструментарий), математико-статистический и качественный виды анализа (с использованием компьютерной обработки данных – критерий Манна-Уитни).

Диагностические методики: методика «Диагностика уровня адаптированности ребенка к дошкольному учреждению» (М.В. Корепанова, Е.В. Харлампова), методика «Изучение степени адаптации ребенка к ДОУ» (А. Остроухова), методика «Психолого-педагогические параметры определения готовности поступления ребенка в дошкольное учреждение» (К.Л. Печора, Г.В. Пантюхина, Л.Г. Голубева) [10].

Исследование проведено в 3 этапа. Первый этап – организационно-подготовительный, включает в себя изучение литературы, связанной с теоретическим обоснованием проблемы. Второй этап – формирующий эксперимент, направленный на выявление особенностей оптимизации процесса адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья к детскому саду; уточнение условий, методов и задач работы. Третий этап – систематизация и обобщение, выявление влияния проведенной работы на эффективность процесса адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья к детскому саду.

Экспериментальная база исследования: в исследовании участвовали дети 4 лет с задержкой психического развития в количестве 24 человек (экспериментальная и контрольная группы включали по 12 детей), посещающих МБУ «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Росток» г. Йошкар-Олы».

Результаты констатирующего этапа эксперимента свидетельствуют о преобладании низкого и среднего уровня адаптированности детей младшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья. Низкий уровень адаптированности обнаружился у 58% и 50% детей младшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья экспериментальной и контрольной групп соответственно. Данный тип адаптации характеризуется снижением аппетита, резким нарушением сна, дети нередко избегают контактов со сверстниками, пытаются уединиться, отмечается проявление агрессии, подавленное состояние в течение долгого времени (ребенок плачет, пассивен, иногда происходит волнообразная смена настроения). Обычно видимые изменения происходят

в речевой и двигательной активности. Результаты изучения уровня адаптированности детей младшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья на констатирующем этапе послужили основанием для разработки и апробации программы мероприятий по оптимизации процесса адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья к детскому саду.

На формирующем этапе была разработана и апробирована программа мероприятий по оптимизации процесса адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья к детскому саду. Данная программа мероприятий по оптимизации процесса адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья к детскому саду была разработана с опорой на научно-методические рекомендации Л.И. Акатова, И.В. Бабушкиной, И.Н. Драчевой, И.С. Кадышевой, Н.В. Лозинской, Л.В. Маранцевой, Н.В. Русаковой, М. Славашевской [1,2,4,5,6,7,8,9,11,12,13,14].

Работа на формирующем этапе проводилась с сентября по ноябрь 2017 г. Программа мероприятий по оптимизации процесса адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья к детскому саду ставит следующие задачи: 1) создание условий для адаптации и социализации детей с ограниченными возможностями; 2) обучение детей с ограниченными возможностями социальным навыкам; 3) снижение уровня тревожности детей с особенностями в развитии; 4) формирование осознания собственных эмоций и бережное отношение к чувствам других людей. Календарно-тематическое планирование представлено в таблице 1.

Для успешной адаптации и дальнейшего развития детям необходима специально подготовленная развивающаяся и постоянно обновляющаяся среда с учетом потребностей детей. В программе также предусмотрено создание развивающей среды, использование комплекса разнообразных форм и видов занятий для детей с ограниченными возможностями, взаимодействие всех специалистов ДОУ, работа с родителями, мониторинг развития детей.

Таблица 1 – Календарно-тематическое планирование мероприятий по оптимизации процесса адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья к детскому саду

Месяц	Мероприятия, тема	Форма работы
Сентябрь	Развитие эмоциональной сферы, коммуникация.	Игры с воспитателем: «Давайте познакомимся», «Назови себя ласково» и др. Игры на развитие коммуникации: «Давайте познакомимся», «Клубочек», «Доброе животное».

	Знакомство детей с детским садом и друг с другом	Общение: ситуации «Игрушки, которые живут в нашей группе», «Покажем мишке уголок природы», «В какие игры можно играть в группе», «Как дети полюбили ходить в детский сад». Художественная литература: потешка для новичков «Кто из нас хороший?», стихи А. Барто, С.Я. Маршака и Е. Благининой. Элементы театрализованной деятельности: «Давайте познакомимся».
	Развитие культурно-нормированных и орудийных действий	Приучение детей к самообслуживанию: показывать, как правильно одеваться, причесываться, держать ложку или чашку, ходить на горшок – путем создания предметной развивающей среды. Соответствующие игры и занятия с разнообразными предметами и игрушками (вкладыши различной формы, кубики, пирамидки, матрешки, совочки и пр.). Игры-занятия «Уложим куклу Катю спать», «Оденем куклу на прогулку», «Научим куклу раздеваться» Разминка: «Где же наши ручки?», «Шаловливые ножки».
	Снятия эмоционального напряжения в течение дня.	Игры «Медвежонок в берлоге» (развитие дыхания); «Собери мячики» (развитие правильного речевого дыхания) – дети стоят на полу, наклоняясь, делают шумный вдох носом, на выдохе поднимают разбросанные мячики и складывают их в корзинку.
Октябрь	Развитие эмоциональной сферы, коммуникация.	Игры «Давайте познакомимся», «Змейка», «Изобрази героя» (игра-имитация), «Наши герои», «Дождик и солнышко», «Мартышки», «Ладонь в ладонь», «Дотронься», беседа «Что такое хорошо и что такое плохо», ситуации «Попроси игрушку» и «Собачке грустно, у нее нет друзей». Художественная литература: рассказывание сказки «Колобок», потешка «Водичка серебристая», «Петушок и его семья»,

		рассказывание сказки «Рукавичка», инсценировка «Курочка Ряба», рассказывание сказки «Три медведя», песенка «Все игрушки хороши»
	Развитие культурно нормированных и орудийных действий	Игры-занятия «Как мы гуляем», «Катя умывается», «Оденем Катю на прогулку», «Как мы помогаем маме», «Как правильно мыть ручки», «Научим Катю раздеваться», «Сделаем Кате комнату», «В гостях у мишки: наводим порядок»
	Снятия эмоционального напряжения в течение дня.	Зарядка в стихах «Гномики». Разминка: «Где же наши ручки?», «Шаловливые ножки». «Велосипед» (укрепление мышц ног и брюшного пресса, ритмизация движений в соответствии со стихотворным текстом) – дети сидят на полу, опираясь спиной о стену, и делают движения под стихотворные строчки; Подвижные игры: «Мы топаем ногами», «Солнышко и дождик», «Карусель», «Гуси», «Поезд», «Пузырь», «Журавли – лягушки», «Догонялки», имитация движений животных Пальчиковые игры: «Наша семья», «На руках у нас 5 пальцев», «Зайчик», «Пальчики здороваются», «Мы считаем»
	Дидактические игры	«Узнай и назови зверей», «Поручения», «Разложи по цвету», «Что делаем сначала, что потом», «Где чей домик», «Что изменилось?», «Узнай по голосу», «Найди предмет по описанию», «Назови животное и как оно кричит», «Найди свою маму», «Кто чем питается
Ноябрь	Развитие эмоциональной сферы, коммуникация.	Игры: «Зоопарк», «Назови друга ласково», «Добрая нежная рука», «Если «да» – похлопай, если «нет» - потопай», «Что подарить другу», «Я и моя мама», «Как мы веселимся», «Найди отличие», «Кто как ходит», «Играть нужно дружно».

		Художественная литература: рассказывание сказки К. Чуковского «Федорино горе», чтение стихотворения Е. Благининой «Научу обуваться и братца», С. Маршака «Мой веселый, звонкий мяч»
	Развитие культурно нормированных и орудийных действий	Игры-занятия: «Накормим кукол обедом», «Расскажи, что видишь на картинке», «Накроем стол для гостей», ситуации «Маша хочет кушать, тарелка есть, а ложки нет» (предметы-заместители), игра-имитация «Медведь», инсценировка «День рождения Чебурашки»
	Снятия эмоционального напряжения в течение дня.	Зарядка в стихах. Игры «Покачай игрушку на животике» (развитие дыхания, активизация процесса вдох-выдох) – дети лежат на спине, игрушки помещают на живот, на шумном вдохе поднимают игрушку животом, на произвольном выдохе опускают. «Вот как мы умеем!» (развитие общей подвижности) – дети лежат на животе, затем крадутся на четвереньках, как «разведчики», «плывут» в воде, «ныряют» в шарики и т.д. Подвижные игры: «Куры и петух», «Солнышко и дождик», «Птички летают»
	Дидактические игры	«Что изменилось?», «Чудесный мешочек», «Найди предмет по описанию», «Сложи картинку», «Кто скорее соберет», «Узнай и назови», «Угадай, что звучит», «Чьи дети», «Кто позвал?»

На контрольном этапе анализ динамики изменения уровня адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья к детскому саду в группах показал, что более высокий уровень адаптации к детскому саду у детей из экспериментальной группы сформировался у большего количества детей, чем в контрольной группе: уровень адаптированности у детей младшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья из экспериментальной группы вырос на 18% (количество детей с высоким уровнем увеличилось с 16% до 34%), в контрольной группе – на 9% (количество детей с высоким уровнем увеличилось с 16% до 25%).

Статистический анализ, проведенный с помощью U-критерия Манна-Уитни, показал значимость полученных различий уровней адаптации к детскому саду между дошкольниками экспериментальной и контрольной групп.

Таким образом, поставленная гипотеза была подтверждена методами качественного и количественного анализа. Оптимизации адаптационного процесса у детей с ограниченными возможностями здоровья к условиям ДОУ способствует коррекционно-развивающая программа психологической работы с дезадаптированными детьми. Цель и задачи исследования достигнуты.

Практическая значимость исследования состоит в том, что материалы и результаты исследования, предложенная программа мероприятий по оптимизации процесса адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья к детскому саду могут быть использованы педагогами и психологами в ДОУ.

Список литературы

1. Акатов Л.И. Социальная реабилитация детей с ОВЗ / Л.И. Акатов // Психологические основы. – М.: ВЛАДОС, 2013. – 152 с.

2. Бабушкина И.В. Психологическое сопровождение процесса адаптации детей раннего и дошкольного возраста к условиям ДОУ / И.В. Бабушкина // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://nouluchik.mskobr.ru/files.pdf (дата обращения: 24.03.2018).

3. Диагностика адаптации к ДОУ ребенка раннего возраста с нормой и нарушениями развития. Дидактические материалы к спецкурсу «Современные аспекты адаптации ребенка раннего возраста к ДОУ». / Составитель Е.Ю. Тикка // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://nsportal.ru/detskiy-sad/logopediya/2013/04/12/diagnostika-adaptatsii-k-dou-rebyonka-rannego-vozrasta-s-normoy-i (дата обращения: 11.03.2018).

4. Драчева И.Н. Адаптация и реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях ДОУ / И.Н. Драчева // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://detstvogid.ru/adaptatsii-i-reabilitatsii-detey-s-ogranichennyimi-vozmozhnostyami-zdorovya-v-usloviyah-dou/.html (дата обращения: 15.03.2018).

5. Кадышева И.С. Адаптация детей с ОВЗ к детскому саду / И.С. Кадышева // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://mdou368nn.caduk.ru/DswMedia/konsovzpedpsix.pdf (дата обращения: 01.03.2018).

6. Коррекционная помощь детям раннего возраста с органическим поражением центральной нервной системы в группах кратковременного пребывания. / Под ред. Е.А. Стребелевой. – М.: Экзамен, 2014. – 189 с.

7. Маранцева Л.В. Программа по адаптации детей раннего возраста к условиям дошкольного образовательного учреждения / Л.В. Маранцева // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://50ds.ru/psiholog/7042-programma-po-adaptatsii-detey-rannego-vozrasta-k-usloviyam-doshkolnogo-obrazovatelnogo-uchrezhdeniya.html (дата обращения: 22.03.2018).

8. Павлова Л.Н. Развивающие игры – занятия с детьми от рождения до 3 лет: Пособие для воспитателей и родителей / Л.Н. Павлова. – М.: Мозаика-Синтез, 2015. – 85 с.

9. Петровский В.А. Построение развивающей среды в дошкольном учреждении / В.А. Петровский, Л.М. Кларина, Л.А. Смывина, Л.П. Стрелкова. – М.: Владос, 2013. – 211 с.

10. Печора К.Л. Дети раннего возраста в дошкольных учреждениях / К.Л. Печора, Г.В. Пантюхина. – М.: Владос, 2012. – 176 с.

11. Развивающие игры с малышами до трех лет. Популярное пособие для родителей и педагогов / Сост. Т.В. Галанова. – Ярославль: Академия Холдинг, 2012. – 116 с.

12. Роньжина А.С. Занятия психолога с детьми 2-4 лет в период адаптации к дошкольному учреждению / А.С. Роньжина. – М.: Книголюб. – 2014. – 147 с.

13. Русакова Н.В. Психопрофилактическая программа адаптации детей младшего дошкольного возраста к детскому саду «Рука в руке» / Н.В. Русакова // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://xnj1ahfl.xnai/library/psihoprofilakticheskaya_programma_adaptatcii_detej_ml_191134.html (дата обращения: 25.03.2018).

14. Славашевская М. Психологическая программа для детей раннего и младшего возраста «Ступеньки адаптации к детскому саду» / М. Славашевская // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://psichologvsadu.ru/rabota-psichologa-s-detmi/adaptatsiya-v-detskom-sadu/313-programma-adaptazii-rannego-vozrasta-k-detskomu-sadu (дата обращения: 27.03.2018).

15. Блинова М.Л. Адаптационный потенциал: психологическая характеристика понятия / М.Л. Блинова // Психологическое сопровождение образования: теория и практика: сборник статей по материалам V Международной научно-практической конференции 24-26 декабря 2014 года. – Йошкар-Ола: ООО ИПФ «СТРИНГ», 2015. – Ч.1. – С. 103-112.

Особенности адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья к детскому саду

Шишкина О.В.,
Мосунова Н.В.
Межрегиональный открытый социальный институт,
Российская Федерация, г. Йошкар-Ола

На современном этапе развития общества обозначилась реальная тенденция ухудшения здоровья детей и подростков, увеличилось число детей с ограниченными возможностями здоровья. Одним из важнейших направлений государственной политики Российской Федерации в области образования является обеспечение реализации права детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе детей-инвалидов, на образование [3,6]. Российское законодательство, прежде всего, Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» и Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации», предусматривают гарантии прав на получение образования детьми с ОВЗ. Реализация права на образование детей-инвалидов особую актуальность приобретает в связи с Федеральным законом «О ратификации Конвенции о правах инвалидов» от 3 мая 2012 года.

Государства, ратифицировавшие Конвенцию, обязуются развивать инклюзивное образование, в том числе обучение детей с ограниченными возможностями здоровья вместе с обычными детьми. Впервые в Законе «Об образовании в Российской Федерации» обучающийся с ограниченными возможностями здоровья определен как физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий.

Характеристика детей с ОВЗ зависит от многих показателей, из которых определяющим является сам дефект. Ведь именно от него зависит дальнейшая практическая деятельность индивидуума [2]. Л.С. Выготский отмечал необходимость включать детей с ограниченными возможностями здоровья в различную социально-значимую деятельность, направленную на формирование детского опыта.

К сожалению, в настоящее время численность детей с ограниченными возможностями здоровья растет. Одной из актуальных проблем во всем мире является проблема включения людей с ОВЗ в реальную жизнь общества. По данным ООН, в мире насчитывается примерно 450 миллионов человек с нарушением психического и физического

развития. Они составляют почти десятую часть жителей планеты. Это подтверждают и данные Всемирной Организации Здравоохранения (ВОЗ), свидетельствующие о том, что число таких людей достигает 13% от общего числа населения. Всего в мире 200 миллионов детей с ограниченными возможностями здоровья. Ежегодно в России рождается около 50 тысяч детей, которых признают инвалидами. Рост численности детей с ограниченными возможностями здоровья в России сопровождается поиском путей решения проблем этой группы населения, создания для них безбарьерной среды жизнедеятельности, а также форм их адаптации в обществе. Вместе с тем, ожидания этой группы детей не всегда согласуются с условиями российской деятельности, которая не может удовлетворить все потребности ребенка с ОВЗ и семьи, в которой он проживает. В нашей стране рынок образовательных услуг для детей с ОВЗ чрезвычайно ограничен [1].

У детей с ОВЗ отсутствует мотивация к познавательной деятельности, ограничены представления об окружающем мире, темп выполнения заданий очень низкий, они нуждается в постоянной помощи взрослого. У таких детей низкий уровень свойств внимания (устойчивость, концентрация, переключение), низкий уровень развития речи, мышления, трудности в понимании инструкций, инфантилизм, нарушение координации движений, низкая самооценка, повышенная тревожность. Многие дети с ОВЗ отличаются повышенной впечатлительностью (тревожностью), при этом болезненно реагируют на тон голоса, отмечается изменение в настроении, высокий уровень психомышечного напряжения, низкий уровень развития мелкой и крупной моторики, для большинства таких детей характерна повышенная утомляемость [5].

Дети с ОВЗ быстро становятся вялыми или раздражительными, плаксивыми, с трудом сосредотачиваются на задании, при неудачах они быстро утрачивают интерес, отказываются от выполнения задания. У некоторых детей в результате утомления возникает двигательное беспокойство. У других детей отмечается повышенная возбудимость, склонность к вспышкам раздражительности, упрямству, сниженный уровень памяти, внимания, восприятия и мышления. Наша задача – помочь семье, воспитывающей такого ребенка. Необходимо предусмотреть не только коррекционные проблемы, направленные на предупреждение и преодоление недостатков речи, также нужно использовать другие приемы и методы воздействия. Необходим комплексный подход к нормализации речи детей с ограниченными возможностями здоровья. Учитывая особенности протекания адаптационного периода у детей раннего возраста с ОВЗ, необходимо создать условия, способствующие охране и укреплению здоровья воспитанников, снять стресс и обеспечить ребенку положительное эмоциональное состояние.

Таким образом, дети с ограниченными возможностями здоровья – это определенная группа детей, требующая особого внимания и подхода к воспитанию [4]. Для ребенка с ОВЗ характерны моторные трудности, двигательная расторможенность, низкая работоспособность, повышенная утомляемость, нестабильность эмоциональной сферы, затруднено зрительное восприятие, боязнь незнакомого пространства, что требует гибкой реализации режима дня: увеличение времени, отводимое на проведение гигиенических процедур, прием пищи, выполнение режимных моментов.

Список литературы

1. Диагностический комплект. Исследование особенностей развития познавательной сферы детей дошкольного и младшего школьного возраста. Библиотека психолога-практика / Авт.-сост. Н.Я. Семаго, М.М. Семаго. – М., 1999.

2. Забрамная С.Д., Боровик О.В. Методические рекомендации к пособию «Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей» / С.Д. Забрамная, О.В. Боровик // Пособие для психолого-педагогических комиссий. – М., 2003.

3. Забрамная С.Д., Боровик О.В. Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей / С.Д. Забрамная, О.В. Боровик. – М., 2003.

4. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста / Под науч. ред. проф. Л.М. Шипициной. – СПб.: Речь, 2003.

5. Психолого-медико-педагогическое обследование ребенка. Комплект рабочих материалов / Под ред. М.М. Семаго. – М., 2001.

6. Шишкина О.В. Психолого-педагогическая поддержка детей и родителей в период адаптации к условиям детского сада / О.В. Шишкина // Психологическое сопровождение образования: теория и практика: сборник статей по материалам VI Международной научно-практической конференции 24-26 декабря 2015 года. – Йошкар-Ола: ООО ИПФ «СТРИНГ», 2016. – С. 484-488.

Связь эмоциональной сферы и эмоционального выгорания в профессии преподавателя

Петрова В.Н.
Йошкар-Олинский техникум сервисных технологий,
Российская Федерация, г. Йошкар-Ола

Проблематика эмоциональной устойчивости человека в профессиональной деятельности давно волнует специалистов. Есть профессии, в которых вследствие частых контактов с другими людьми, человек начинает испытывать чувство внутренней эмоциональной опустошенности. «Никто не является для человека такой сильной нагрузкой и таким сильным испытанием, как другой человек», – как основа, определяющая феномен эмоционального выгорания [5, с.85].

Профессия в сфере «человек-человек» является наиболее ответственной и требует наличия определенных качеств и умений у профессионала. Работа с другими людьми предполагает безусловное принятие и формирование гуманного отношения, а также выдержку и самообладание, основанное на возможности контролировать свои эмоции.

Научный и практический интерес к синдрому выгорания обусловлен непосредственным ростом проблем, связанным с самочувствием работников, которые сказываются на эффективности их труда и в целом обеспечивают стабильность жизни организации. Феномен профессионального выгорания имеет незаметное и незначительное начало, тем самым вызывает обеспокоенность работодателей и управленцев, так как его последствия очень дорого обходятся организации. Следовательно, работодателю важно и необходимо следить за состоянием своих работников [3].

Актуальность исследования эмоционального выгорания преподавателей объясняется ростом спада активности на работе. Практическая значимость исследования заключается в возможности применения полученной информации в инженерной психологии и при психологическом консультировании. Работоспособность определяется стремлением к повышению в должности, трудностями в семье, сложностью во взаимодействиях с коллективом, на которую работник растрачивает много сил и времени. Рост стресса на работе постепенно способствует формированию у работника состояния эмоционального, психического и физического истощения.

С целью выявление взаимосвязи особенностей эмоциональной сферы и эмоционального выгорания преподавателей проведено исследование

на базе ГБПОУ РМЭ «Йошкар-Олинский техникум сервисных технологий». Общая выборка составляет 22 человека.

В качестве методик исследования использованы: методика диагностики уровня эмоционального выгорания В.В. Бойко [1], методика «Прогноз» на нервно-психическую устойчивость [4], методика исследования профессионального выгорания (К. Маслач, С. Джексон, в адаптации Н.Е. Водопьяновой) [2], методика диагностики агрессивности (А. Ассингер) [4].

В ходе исследования выдвинута гипотеза, состоящая в предположении, что степень и характер эмоционального выгорания преподавателей связаны с особенностями их эмоциональной сферы. А именно, чем выше показатели по уровню нервно-психической устойчивости и уровню агрессивности, тем более выражено эмоциональное выгорание.

Эмпирическим путем изучены факторы, влияющие на появление синдрома эмоционального выгорания. Подробно рассмотрены методики, с помощью которых проведено исследование, направленное на выявление связи между особенностями эмоциональной сферы преподавателей и степени проявления у них синдрома эмоционального выгорания с выявлением показателей уровня нервно-психической устойчивости и уровня агрессивности в эмоциональной сфере преподавателей.

В ходе исследования выявлено, что около трети преподавателей имеет сложившиеся или складывающиеся симптомы выгорания, которые проявляются: «переживаниями психотравмирующих обстоятельств» – накопление отчаяния и негодования из-за осознания психотравмирующих факторов профессиональной деятельности; «неадекватным избирательным эмоциональным реагированием» – невозможность уловить разницу между экономичным проявлением эмоций и неадекватным избирательным эмоциональным реагированием; «эмоционально-нравственной дезориентацией» – неадекватная реакция в отношениях с деловым партнером с выраженной потребностью в самооправдании; «психосоматическими и психовегетативными нарушениями» – отклонения в соматических или психических состояниях при мысли о субъектах профессиональной деятельности. При этом общие показатели выгорания в целом для всех испытуемых находятся в пределах нормы. Испытуемые либо эмоционально не выгоревшие, либо имеют средние показатели выгорания (согласно данным по методике В.В. Бойко) [1].

Согласно данным по методике исследования профессионального выгорания (К. Маслач) [4], около половины испытуемых имеют средние, высокие и очень высокие показатели по шкалам эмоционального истощения (40%), деперсонализации (44%) и редукции личных достижений (45%). В группе испытуемых преобладает средняя степень

профессионального выгорания (42%), это чуть меньше половины всех опрошенных.

При этом нервно-психическая устойчивость более половины преподавателей оказалась на удовлетворительном уровне (58% опрошенных). Благоприятный прогноз наблюдается у 75% испытуемых, а неблагоприятный – у 13%. Более половины опрошенных преподавателей имеют умеренную степень агрессивности (55%) и около трети – высокую степень (18%). Полученные результаты объясняются спецификой преподавательской работы, загруженностью и разнообразием деятельности в течение рабочего дня.

В ходе обработки результатов исследования установлена тенденция, что чем выше показатели по шкале нервно-психической устойчивости (что говорит о неустойчивости) и по шкале агрессивности, тем более выражен синдром эмоционального выгорания. Этот факт подтверждают данные по проведенному корреляционному исследованию:

1) наблюдается умеренная обратная корреляционная связь между шкалой нервно-психической устойчивости и симптомом «Психосоматические и психовегетативные нарушения» (фаза «истощения») (-0,32);

2) выявлена умеренная корреляционная связь между шкалой нервно-психической устойчивости и шкалой деперсонализации (0,42);

3) получена умеренная обратная корреляционная связь между уровнем агрессивности и шкалой эмоционального истощения (-0,32).

Согласно полученным данным, гипотеза исследования подтвердилась частично, то есть нервно-психическая устойчивость и агрессивность частично влияют на выраженность синдрома эмоционального выгорания.

На степень эмоционального истощения и выраженности профессионального выгорания оказывает влияние стаж работы человека в одной сфере. Предположим, что на степень выраженности эмоционального выгорания у преподавателей оказывает влияние количество проработанных лет – общий педагогический стаж. С данной целью реализовано дополнительное исследование и установлена зависимость показателей (симптомов, шкал) синдрома выгорания от стажа работы преподавателей.

В ходе дополнительного исследования преподаватели разделены на две группы: 1-я группа (8) со стажем 3-5 лет и 2-я группа (14) со стажем более 5 лет. В итоге преподаватели со стажем более 5 лет наиболее подвержены синдрому эмоционального выгорания, так как в данной группе был зафиксирован больший процент сформированных и находящихся в стадии формирования симптомов, фаз эмоционального выгорания (методика В.В. Бойко). Профессиональное выгорание у преподавателей 2-й группы выражено более ярко (методика К. Маслач).

Связь стажа работы со степенью выраженности эмоционального выгорания подтверждена и в ходе корреляционного исследования. Отмечены пары переменных, связь между которыми выявлена, но не значима. То есть связи между этими парами имеют тенденцию к значимости. Это следующие пары переменных:

1) стаж имеет слабую корреляционную связь с симптомом «тревоги и депрессии» (0,21), то есть чем выше стаж, тем чаще возникает чувство тревоги и неудовлетворенности работой и собой;

2) стаж имеет слабую корреляционную связь с симптомом «расширения сферы экономии эмоций» (0,21), то есть чем выше стаж работы преподавателя, тем шире у него «сфера экономии эмоций», проявляющаяся в нежелании контактировать с родными и близкими из-за чрезмерной усталости на работе;

3) стаж имеет слабую корреляционную связь с симптомом «редукции профессиональных обязанностей» (0,26), то есть с возрастанием стажа происходит упрощение в профессиональной деятельности и сокращение обязанностей с целью экономии эмоциональных затрат;

4) стаж имеет слабую корреляционную связь с симптомом «психосоматических и психовегетативных нарушений» (0,20), то есть с возрастанием стажа учащаются симптомы, проявляющиеся на уровне физического и психического самочувствия;

5) стаж имеет слабую обратную корреляционную связь со шкалой деперсонализации (-0,24), то есть повышение стажа способствует снижению расстройства самосознания.

Эмоциональное выгорание характеризуется целым комплексом факторов, включающих индивидуально-психологические особенности преподавателей и специфические особенности эмоциональной сферы. Так что же все-таки лежит в основе эмоционального выгорания и какова основная причина его возникновения? Решение данных проблем особенно важно для разработки мер по предупреждению выгорания.

Наиболее полному преодолению синдрома выгорания и всех ее последствий способствуют тренинги, релаксация, специальные упражнения, с соблюдением и установлением границ между профессиональной и частной жизнью.

Проблема связи профессионального выгорания с особенностями эмоционального выгорания не является полностью изученной. Отмечено, что выгоранию в большей степени подвержены именно те, кто работает в социальной сфере, поэтому изучение особенностей эмоциональной сферы и эмоционального выгорания преподавателей остается актуальной. Перспективу составляет коррекция эмоционального выгорания.

Список литературы

1. Бойко В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессии / В.В. Бойко. – СПб.: Питер, 2009. – 215 с.

2. Водопьянова Н.Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. – СПб.: Питер, 2010. – 226 с.

3. Ковальчук В.И. Коллектив, личность, общение / В.И. Коавльчук // Словарь социально-психологических понятий. – СПб.: Владос, 2007. – 332 с.

4. Практикум по психологии профессиональной деятельности / Под ред. Г.С. Никифорова, М.А. Дмитриевой, В.М. Снетковой. – СПб.: Речь, 2008. – 448 с.

5. Ронгинская Т.И. Синдром выгорания в социальных профессиях / Т.И. Ронгинская // Психологический журнал. – М.: Наука, 2007. – Т.23. – №3. – 496 с.

Влияние психологических защит на функционирование личности

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

Любой человек имеет определенную систему психологической защиты, которая обеспечивает иммунитет от разрушающих влияний на его личность. Сила защиты зависит от врожденных и приобретенных за жизнь психологических особенностей человека и его знаний. Эти защиты приобретаются при социализации ребенка, основным источником развития тех или иных защит являются родители или лица их замещающие. Т.е. использования детьми психологической защиты зависит от того, какие защиты используют родители.

Разные люди борются со стрессовыми ситуациями по-разному, используя при этом наиболее приемлемые для них механизмы психологической защиты. Одни предпочитают избегать, уходить от таких ситуаций, другие проявляют агрессию, используют замещение, третьи сосредотачивают весь смысл жизни на оправдании реальности [5].

Механизмы психологической защиты работают в той или иной мере у каждого человека. Они выполняет функцию стража нашего психического здоровья, нашего «Я» от воздействия стрессов, неудач, повышенной тревожности; от неприятных, разрушающих мыслей, от внешних и внутренних конфликтов, вызывающих негативное самочувствие.

Кроме охраняющей функции психологическая защита человека может нести и разрушающее воздействие на личность, она может не давать личности расти и развиваться, достигать успехов в жизни.

Анна Фрейд в своих работах достаточно четко обозначила аффект, который включает работы защитных механизмов, – это страх, тревога. Она указала на три источника тревоги:

1) тревога, страх перед разрушительными и безоговорочными притязаниями инстинктов бессознательного, которые руководствуются только принципом удовольствия (страх перед Оно);

2) тревожные и невыносимые состояния, вызванные чувством вины и стыда, разъедающими угрызениями совести (страх Я перед Сверх-Я);

3) страх перед требованиями реальности (страх Я перед реальностью) [6].

Все представители глубинной психологии считают, что организм реагирует на нарушение как целостная система. Так, Вильгельм Райх считал, что вся структура характера человека является единым защитным механизмом. В этой единой защитной системе путем «поглощения» бессознательной энергии, либидо и тревоги происходит уклонение от естественных притязаний сексуальной энергии и уход от реальных страхов [2].

Большой вклад в изучение психологических защит внесла Н. Мак-Вильямс, понимая под психологическими защитами способ «здоровой, творческой адаптации собственного «Я» от какой-либо угрозы психики» и разделив их на первичные, незрелые и примитивные. Основные задачи, решаемые психологическими защитами, является: «избегание или овладение неким мощным угрожающим чувством – тревогой, иногда сильнейшим горем или другими дезорганизующими эмоциональными переживаниями; сохранение самоуважения» [3].

Разными авторами описывается различное множество механизмов психологической защиты, всего более 20-ти. Самые основные, на которых останавливаются все исследователи, – это вытеснение, подавление, сублимация, интеллектуализация, рационализация, отрицание, проекция, замещение, идентификация с агрессором, регрессия, компенсация и гиперкомпенсация, реактивное образование, обратное чувство и их составляющие.

В отличие от копинга механизмы психологической защиты являются статичным «параметром», реализующим пассивные механизмы, зависимые от интрапсихической деятельности и направленные на смягчение психического дискомфорта. Психологическая защита допускает также скрытые влечения и способствует процессу ожидания, при котором тревога может быть преодолена и без обязательного решения проблемы [3].

По мнению С.А. Станибулы, процессы совладания направлены на активное изменение ситуации и удовлетворение значимых потребностей, в то время как процессы компенсации и особенно защиты направлены на смягчение психического дискомфорта [3,4].

Многие исследователи считают, что использование защитных механизмов приводит к невротической адаптации – довольно субтильному аппарату приспособления к негативным стимулам [2]. Шаткость подобного приспособления обусловлена ригидностью – основной характеристикой защитных техник. Невротическая адаптация в конечном счете формирует структуру невротического характера человека.

Использование психологической защиты позволяет снять эмоциональное напряжение, предотвратить дезорганизацию поведения, адаптироваться в краткие сроки к новым социально-психологическим условиям. В некоторых случаях механизмы защиты могут привести к дезадаптации, состоянию перманентного конфликта, поэтому они классифицируются на деструктивные и конструктивные [1].

Подводя итог, можно сделать вывод, что все виды психологических защит личности имеют «двойной» эффект: позитивный («освобождение» от неприятных переживаний на некоторое время) и негативный (искажает реальность, создает иллюзии, не позволяет решать возникающие проблемы).

Список литературы

1. Долгова В.И., Кондратьева О.А. Психологическая защита: монография / В.И Долгова, О.А. Кондратьева. – М.: Перо, 2014. – 160 с.

2. Киршбаум Э.И. Психологическая защита / Э.И. Киршбаум. – М.: Смысл, 2005.

3. Станибула С.А. Взаимосвязь копинг-поведения и психологических защит / С.А. Станибула // Будущее клинической психологии. – 2015. – С. 84-89.

4. Станибула С.А. Характеристика ресурсов совладающего поведения / С.А. Станибула // Известия Гомельского государственного университета им. Ф. Скорины. – 2016. – С. 35-39.

5. Субботина Л.Ю., Юркова М.В. Психология защиты личности: Учебное пособие / Л.Ю. Субботина, М.В. Юркова // Яросл. гос. ун-т. – Ярославль, 2004. – 104 с.

6. Фрейд А. Психология Я и защитные механизмы / А. Фрейд // Педагогика-Пресс. – М., 1993. – 63 с.

Особенности познавательных процессов младших школьников с разным уровнем готовности к школьному обучению

Приходько Е.В.,
Удодова К.В.
Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины,
Республика Беларусь, г. Гомель

В отечественной психологии наиболее известные исследования в области развития дошкольника связаны с теоретическими работами представителей школы Л.С. Выготского. Значительный вклад в решение проблемы личности внесли Л.И. Божович, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, В.Н. Мясищев, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн, Д.Н. Узнадзе.

Под психологической готовностью к школьному обучению понимается необходимый и достаточный уровень психического развития ребенка для освоения школьной учебной программы в условиях обучения в коллективе сверстников. Психологическая готовность ребенка к школьному обучению – это один из важнейших итогов психического развития в период дошкольного детства [1, с.127].

Под интеллектуальной готовностью к обучению в школе понимают развитое дифференцированное восприятие, аналитическое мышление, т.е. способность постижения основных признаков и связей между явлениями, способность воспроизвести образец, логическое запоминание, наличие интереса к знаниям, процессу их получения, овладение разговорной речью и способностью к пониманию и применению символов [2, с.61].

Одним из важнейших условий успешной психологической адаптации в период младшего школьного возраста является психологическая готовность ребенка к школьному обучению. Психологическая готовность к школе представляет собой системное качество психики поступающего в школу ребенка, дающее ему возможность успешного начала обучения. Психологическая готовность к обучению является многокомпонентным образованием, которое требует комплексного психологического подхода и поэтому в современной психологии не существует единого и четкого определения понятия «психологической готовности к школе» [3].

Нами было проведено исследование с целью выявления особенностей познавательных процессов младших школьников с разным уровнем готовности к школьному обучению.

Выборку исследования составили 60 испытуемых в возрасте 6-7 лет Лопатинской средней школы.

Описание психодиагностических методик исследования:

1. Методика «Учебная деятельность» Л.И. Цеханской.

2. Методика «Запомни и расставь точки». Р.С. Немова.

3. Диагностика восприятия. Методика «Чего не хватает?» Р.С. Немова.

По результатам эмпирического исследования можно сделать следующие обобщающие выводы: изучение общей подготовленности старших дошкольников к школе показывает, что только 20 (33%) детей полностью готовы к обучению. Эти дети обладают необходимым и достаточным уровнем психического развития для освоения школьной учебной программы в условиях обучения в коллективе сверстников. Можно предположить, что родители уделяют серьезное внимание развитию этих детей и занимаются с ними.

Значительная часть дошкольников (26 детей (43%)) характеризуются уровнем средней готовности к школе. Их развитие соответствует возрастной норме, однако недостатки, выявленные при выполнении заданий, свидетельствуют, что умения и навыки, необходимые для школьного обучения, еще не развиты на достаточном уровне. Также можно отметить то, что у большинства детей отмечается средний и низкий уровень интеллектуальных и познавательных процессов.

У 14 (24%) дошкольников отмечается низкий уровень готовности к школьному обучению. Скорее всего, подготовке детей к школе в семье уделяется недостаточное внимание, поэтому переход к учебной деятельности у этих детей будет связан с определенными трудностями и потребует более длительного периода адаптации. Требуется дополнительная развивающая работа. Таким детям рекомендовано идти в школу на следующий год.

Если смотреть на результаты диагностики дошкольников, то стоит отметить, что к школьному обучению готова лишь треть испытуемых. Таким образом, возникает необходимость провести коррекционную программу. Нами были проанализированы программы И.В. Житко, Ю. Соколова, О.Н. Земцова, Л.М. Козырева, направленные на подготовку ребенка к школе. На основе их работ нами была разработана коррекционная программа.

Общее количество детей, проходивших исследование, 40 человек. В ходе работы дети были разделены на две группы по 20 человек. Одна из группы не проходила коррекционную программу, другой подгруппе были предложены занятия по коррекции интеллектуальных и познавательных способностей.

Данная коррекционная программа реализовывалась в течение двух месяцев по 3 раза в неделю в Лопатинской средней школе для учащихся первых классов. Занятия длились по 35 минут.

Далее нами было проведено повторное исследование с 40 детьми (20 из которых проходили коррекционную программу, а 20 не проходили)

с целью сравнения для анализа эффективности. Исследование включает в себя диагностику по методикам:

1. Методика «Учебная деятельность» Л.И. Цеханской.
2. Методика «Запомни и расставь точки» Р.С. Немова.
3. Методика «Изучения словесно-логического мышления» Э.Ф. Замацявичене.

По результатам исследования видно, что у группы детей, не проходивших коррекционную программу, отмечаются следующие результаты: детей с высоким уровнем овладения учения оказалось 5%, детей со средним уровнем – 65%, а детей с низкими показателями – 30%.

По результатам исследования видно, что у группы детей, проходивших коррекционную программу, отмечаются следующие результаты: детей с высоким уровнем овладения учения обнаружено 25%, детей со средним уровнем – 70%, а детей, имеющих низкие показатели, – 5%.

Для того чтобы утверждать, что есть изменения в готовности к школьному обучению, сравним результаты детей до и после коррекционной программы. Для этого мы использовали t-критерий Стьюдента для связных выборок.

Полученное эмпирическое значение t (5.9) находится в зоне значимости. Таким образом, мы можем говорить, что есть тенденция к изменениям в лучшую сторону у детей, проходивших коррекционную программу. Результаты группы, проходившую коррекционную работу, до и после значительно отличаются друг от друга. Следовательно, мы можем утверждать, что у детей, проходивших коррекционную работу, есть улучшения в уровне овладения элементами учения.

Для того, чтобы утверждать, что коррекционная программа является эффективной, мы сравнили 2 группы детей, проходивших коррекционную работу, и детей, не прошедших коррекционную работу. Для того чтобы выявить различия обучаемости в школе, мы использовали U-критерий Манна-Уитни.

Таким образом, мы можем говорить о том, что у детей, проходивших коррекционную программу, есть тенденция к изменениям в лучшую сторону. Результаты группы, проходившую коррекционную работу, до и после значительно отличаются друг от друга. Следовательно, мы можем утверждать, что у детей, проходивших коррекционную работу, есть улучшения в уровне овладения элементами учения.

По результатам методик мы видим, что группа детей, проходившая коррекционную программу, имеет высокую и среднюю готовность детей к обучению в школе. Большинство детей не обладают достаточной готовностью к школьному обучению, этим детям необходимо продолжать

коррекционную работу по формированию необходимых качеств для успешного обучения в школе.

Результаты тестирования могут помочь вовремя заметить нарушения в психологическом развитии младшего школьника и правильно составить коррекционно-развивающую программу на основе выявленных особенностей данного ребенка. Обследование детей необходимо начинать раньше, тогда эта работа будет более эффективной.

Список литературы

1. Екшембеева Г.Н. Интеллектуальная готовность дошкольника к школе: сущность и критерии / Г.Н. Екшембеева, Р.М. Кулкаева // Актуальные вопросы современной науки. – М., 2014. – С. 61-63.

2. Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе / Е.Е. Кравцова. – М., 2001. – 267 с.

3. Кравцов Г.Г. Шестилетний ребенок. Психологическая готовность к школе / Г.Г. Кравцов, Е.Е. Кравцова. – М.: МГУ, 2005. – 84 с.

Категория счастья в понимании современных молодых женщин

Протасевич С.Ю.
Йошкар-Олинский техникум сервисных технологий,
Российская Федерация, г. Йошкар-Ола

Счастье является одним из гуманитарных тем, которые имеют начало со времен античности в работах философов. При этом понятие счастья тяжело подвергается научному и экспериментальному исследованию.

Интерес психологов к изучению счастья появился недавно. До недавнего времени проблема счастья рассматривалась лишь в рамках философии и была основана только на теории. Только в 1930-е годы XX в. стали возникать первые эмпирические исследования счастья (Watson, 1930; Hartmann, 1934; Symonds, 1937), где применялись простые и графические типы шкал или списки из основных категорий. Такого рода ситуация изучения долгое время определяла проблему счастья как недостаточно научную [4].

Отечественные психологи отмечают счастье как высокое эмоциональное состояние на грани аффекта с определенным ценностным отношением к ней (И.А. Джидарьян, А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, Б.И. Додонов, Е.П. Ильин и др.). Не смотря на длительную историю исследования феномена счастья, единых, принятых всеми определения

и теории счастья до сих пор нет. Также в полной мере не решена проблема представления о нем [5].

Нередко феномен счастья связывают с понятием потребностей, а именно удовлетворением потребностей. М. Аргайл [2] в исследовании счастья нередко ссылался на иерархическую модель организации потребностей А. Маслоу, что «охватывает в единой описательной схеме широкий спектр разноплановых потребностей, включая те, которые выходят за пределы первичных базовых нужд и связаны с самореализацией, личностным развитием» [1].

Ценностные ориентации и потребности молодых женщин в представлении о счастье рассматривается как синонимичные, что соответствует таковым в работах С.Н. Карсаева [6].

Ценностные ориентации, как и потребности, являются продуктом деятельности человека. При этом они непосредственно связаны с социально-политической и социально-экономической природой современного общества и социальными установками. Формирование их системы будет означать становление любой личности в качестве активного субъекта имеющейся социальной действительности.

Представление о важности замужества, появления и воспитания детей для современных женщин не является единственной ценностью, ведущей к осознанию полноценности личности и счастья. Современная женщина преследует реализацию социальных целей за счет перераспределения социальных функций в семьях, открывая большие возможности для самореализации. При этом в упадок приходит ценность рождения и воспитания детей, что ведет к малодетности семей, сиротству, большому количеству абортов при наличии мужа, проблемам с адаптацией современных подростков в обществе [6].

С целью изучения места категории «счастья» в системе ценностных ориентаций современных молодых женщин было проведено исследование.

В качестве методик использованы: методика «Ценностные ориентации» (М. Рокич), авторский опросник «Ваши представления о счастье» [5].

Общая выборка составляет 40 молодых женщин (возраст от 20 до 35 лет) по 10 человек из каждой выделенной группы: женщины с семьей и детьми, женщины с семьей, женщины с детьми, женщины без семьи и детей. Исследование включало следующие этапы: во-первых, сбор испытуемых, предоставление инструкции по каждой из методик; во-вторых, проведение перечисленных выше в тексте методик; в-третьих, сбор опросников, их обработка и интерпретация.

Для выявления корреляционной связи использован непараметрический критерий ранговой корреляции Спирмена, рассчитанный пакетом программного обеспечения «STATISTICA 6.0».

В ходе исследования выдвинута гипотеза, состоящая в предположении о том, что на систему ценностей, а следовательно, на особенности представления о счастье современных молодых женщин в большей мере оказывают влияние такие внешние потребности, как потребность в семье и в детях, а не потребности в самовыражении, уважении и признании, при этом внутренние потребности являются малозначимыми.

Научный и практический интерес на изучение проблемы счастья современных женщин в большой степени связан с ростом числа стрессовых ситуаций дома и на работе, выбора жизненных ориентиров и ценностей, трудностями социализации современных женщин при удовлетворении или неудовлетворении ими потребностей, вследствие радикальных изменений структуры социальных норм и ценностей общества. Тематика исследования особенностей представления о счастья современными молодыми женщинами может быть продуктивной в психологическом консультировании, «поскольку психологическая помощь основана на осознании и реализации собственных мотивов и желаний» [3].

Результаты проведенного исследования фиксировались, это позволило нам сделать следующие выводы.

По методике М. Рокича терминальные ценности, а следовательно, понятие счастья в опрошенных группах женщин мало отличается. За исключением группы женщин, у которых есть семья и дети, и женщин, которые ими еще не обзавелись. При этом инструментальные ценности или же пути достижения счастья современными молодыми женщинами существенно зависят от наличия или отсутствия у них семьи и детей.

Согласно анкете «Ваши представления о счастье» наблюдается резкое повышение ответа о мимолетности счастья в группе женщин с детьми (50% опрошенных в этой группе) и высокий показатель длительности счастья в группе женщин без семьи и детей (70%). Роль таких ценностей как «материальный достаток» и «активная деятельная жизнь» в ощущении счастья возрастает обратно пропорционально роли ценности «семейных отношений» в системе ценностных ориентаций в группах опрошенных женщин.

В результате корреляционного анализа результатов по методике М. Рокича выявлено, что терминальные ценности, а следовательно, понятие счастья в опрошенных группах женщин мало отличается. За исключением группы женщин, у которых есть семья и дети, и женщин, которые ими еще не обзавелись. При этом инструментальные ценности или же пути достижения счастья современными молодыми женщинами существенно зависят от наличия или отсутствия у них семьи и детей. Следовательно, ценностные ориентации современных молодых женщин относительно зависят от наличия или отсутствия у них семьи и детей, что подтверждает нашу гипотезу.

Фактором счастья является для человека все то, что влечет за собой изменение ценности счастья. Факторы счастья действуют только в совокупности. Для счастья недостаточно одного здоровья, одной свободы, одного благосостояния, одной красоты. Чтобы факторы счастья действительно обеспечивали кому-то счастье, нужно, прежде всего, чтобы человек сам обладал способностями, позволяющими воспользоваться данными факторами.

Стоит отметить, что золотая середина в самореализации современных молодых женщин имеется и является при этом наиболее благоприятным и гармоничным состоянием. Правильное распределение времени и сил позволит женщине заниматься собственным развитием и ростом в качестве профессионала с хорошим заработком, являясь при этом заботливой мамой и любящей женой.

Список литературы

1. Айдинян Р.М. Трактат о счастье / Р.М. Айдинян. – СПб.: Алетейя, 2008. – 360 с.

2. Аргайл М. Психология счастья / М. Аргайл. – СПб.: Питер, 2008. – 230 с.

3. Елизаров А.Н. Семья и карьера женщины / А.Н. Елизаров // Карьера, семья и материнство в жизни современной женщины: материалы Всероссийской научно-практической конференции «Женщина и карьера». – М.: Национальный книжный центр, 2010. – С. 215-220.

4. Зуйкова Е.М. Представления о счастье в социальных науках и психологии // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://superinf.ru/view_helpstud.php?Id=2252 (дата обращения: 20.12.2017)

5. Ильин Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. – СПб: Питер, 2008. – 783 с.

6. Кант И. Лекции по этике / И. Кант. – М.: Республика, 2010. – 431 с.

Специфика общения со сверстниками в разных возрастных группах

Пугачева М.Б.,
Шишкина О.В.
Межрегиональный открытый социальный институт,
Российская Федерация, г. Йошкар-Ола

Общение является социальным механизмом взаимодействия людей и характеризуется как обязательное условие формирования личности человека, его воспитания и интеллектуального развития. Общение позволяет описывать и прогнозировать свойства объектов, сообщать о положении дел, договариваться о коллективных действиях, устанавливать общность мыслей и выражать чувства. Это определяет важную роль речевого общения в жизни общества [1]. Посредством общения индивид получает не только рациональную информацию, осваивает способы мыслительной деятельности, но и путем подражания и заимствования, сопереживания и идентификации усваивает культуру поведения, формы речевого взаимодействия, формулы речевого этикета [2]. Общение – необходимое условие коллективной деятельности, результат которой зависит от рациональной, эмоциональной и волевой согласованности предпринимаемых умственных усилий. Следовательно, выявление особенностей общения различных возрастных групп позволит лучше понять механизмы их взаимодействия и организовать эффективную совместную деятельность [3].

Цель исследования – изучение специфики общения со сверстниками в разных возрастных группах. Объект исследования – личность младших школьников и подростков. Предмет исследования – специфика общения со сверстниками в разных возрастных группах. Гипотеза исследования: существуют особенности общения, обусловленные возрастом и индивидуально-личностными чертами младших школьников и подростков.

Методы исследования: теоретический анализ психологической литературы, психологическая диагностика, математическая и статистическая обработка эмпирических данных (t-критерий Стьюдента, дисперсионный и кластерный анализ), сравнение.

Методики психодиагностики: тест коммуникативных умений (Л. Михельсон, адаптация Ю.З. Гильбуха) [7]; методика «Коммуникативные и организаторские склонности» (КОС) (В.В. Синявский, В.А. Федорошин) [8]; методика «Шкала эмоционального отклика» (А. Меграбян, Н. Эпштейн) [8].

Исследование осуществлялось на базе ГБОУ РМЭ «Лицей Бауманский» г. Йошкар-Олы. Выборку составили 60 человек,

из которых 30 – младшие школьники (дети 9-10 лет) и 30 – подростки (дети 12-13 лет).

Работа обобщает результаты констатирующего исследования, проводившегося в три этапа:

– первый этап был посвящен изучению и анализу психологической литературы, включал определение объекта и предмета исследования, формулировку цели, задач и гипотезы исследования, разработку научного замысла изучения и анализа специфики общения со сверстниками в разных возрастных группах;

– второй этап включал психологическую диагностику младших школьников и подростков: были получены и проанализированы результаты исследования специфики общения в разных возрастных группах, осуществлена классификация испытуемых по особенностям общения;

– третий этап включал разработку рекомендаций по коррекции коммуникативной сферы младших школьников и подростков.

Теоретический анализ научной литературы приводит к пониманию понятия межличностных отношений младших школьников со сверстниками как особой системы субъективно переживаемых связей между детьми, проявляющихся в совместной деятельности и общении. С момента включения ребенка в школьный коллектив начинают развиваться межличностные отношения со сверстниками и в своем развитии проходят несколько этапов: знакомство, приятельские, товарищеские и дружеские отношения. Исследователи отмечают изменения в содержании, потребностях, мотивах и средствах общения, которые могут происходить как постепенно, так и быстро. Первый перелом внешне проявляется в резком возрастании значимости других детей в жизни ребенка. Младшие школьники начинают явно предпочитать общество других детей взрослому. Второй перелом внешне выражен менее четко, так как связан с появлением избирательных привязанностей, дружбы и с возникновением более устойчивых и эмоционально глубоких отношений между детьми.

Подростковый возраст характеризуется повышенной возбудимостью, неустойчивостью эмоций и поведения, подростки плохо контролируют себя, эмоциональны и нестабильны, что приводит к повышению межличностных конфликтов. Психологическими особенностями общения подростков являются: 1) дальнейшее освоение взаимоотношений между людьми, но уже на более высоком уровне по сравнению с предыдущими этапами; 2) подростки стремятся к общению со сверстниками, но не отличаются высоким устойчивым потенциалом коммуникативных способностей; 3) острая реакция на нетактичные замечания со стороны взрослых; 4) повышенная конфликтность; 5) обостренное чувство

собственного достоинства; 6) сопротивление требованиям со стороны окружающего мира, что в дальнейшем приводит к трудностям и др.

В рамках эмпирического исследования мы провели диагностику, направленную на выявление особенностей общения младших школьников и подростков. Исследование осуществлялось на базе ГБОУ РМЭ «Лицей Бауманский» г. Йошкар-Олы. Выборку составили 60 человек, из которых 30 – младшие школьники (дети 9-10 лет) и 30 – подростки (дети 12-13 лет). Анализ, проведенный при помощи t-критерия Стьюдента, не выявил значимых различий в общении между младшими школьниками и подростками. По всем измеряемым параметрам, характеризующим коммуникативные навыки и умения, организаторские способности и эмоциональный отклик, испытуемые демонстрируют средний уровень. Отсутствие принципиальных различий в показателях можно объяснить, во-первых, маленькой выборкой испытуемых, во-вторых, тем, что особенности общения обусловливаются не только и не столько возрастными, сколько индивидуально-психологическими характеристиками испытуемых. Иными словами, выявление особенностей общения целесообразно осуществлять в рамках всей выборки.

С целью определения особенностей общения младших школьников и подростков мы провели кластерный анализ. Первый кластер объединяет 12 испытуемых (20,0% учащихся). Данные школьники отличаются достаточно низким уровнем зависимости от общественного мнения, неразвитыми коммуникативными и организаторскими способностями. Они не склонны к продуктивному взаимодействию с окружающими, не обладают выраженной эмпатией. У них отсутствуют налаженные межличностные контакты, следовательно, данные учащиеся нуждаются в грамотном психолого-педагогическом сопровождении, позволяющем нормализовать их отношения с окружающим миром.

Второй кластер охватывает 16 школьников (26,7% испытуемых). Они обладают средним уровнем коммуникативной компетентности, достаточно независимы в суждениях и мировосприятии, не склонны к агрессии. Данные учащиеся достаточно успешно взаимодействуют с окружающими, но не склонны к лидерству, не испытывают желания и потребности в проявлении организаторских способностей. В целом у них нет проблем в общении, наблюдается позитивное отношение к окружающим. Третий кластер включает 10 человек (16,7% младших школьников и подростков). Эти учащиеся обладают характеристиками, схожими с представителями второго кластера, но есть и отличия. Если учащиеся второго кластера более индивидуалистичные, то школьники, объединяемые третьим кластером, во многом воспринимают себя как членов группы, сообщества: они более зависимы от окружающих, менее агрессивны, обладают высоким уровнем эмпатии.

Четвертый кластер охватывает 12 учащихся (20,0% испытуемых). Этих школьников характеризуют выраженные лидерские качества: они обладают развитой коммуникативной компетентностью, настойчивы в достижении целей, готовы и способны к эффективной организаторской работе. Вместе с тем, они прислушиваются к чувствам и мнениям окружающих, характеризуются выраженной эмпатией, способны корректировать свои поведенческие проявления в зависимости от ситуации. Пятый кластер объединяет 10 школьников (16,7% детей). Данные испытуемые обладают существенными проблемами в сфере межличностного общения. Но в отличие от представителей первого кластера их коммуникативные сложности обусловлены не излишней эгоцентричностью, а выраженной зависимостью от общественного мнения. У них слабо развиты навыки взаимодействия со сверстниками, нет организаторских способностей, эмпатия развита средне. Таким образом, представители пятого кластера, как и первого, нуждаются в квалифицированной психолого-педагогической помощи, направленной на формирование и развитие их коммуникативной компетентности.

По результатам исследования мы определили две группы учащихся, нуждающихся в коррекции коммуникативной сферы. Испытуемым, входящим в первый кластер, необходимо научиться быть более дружелюбными, открытыми к общению, признавать право других людей на свою жизненную позицию, развивать эмпатию, овладевать бесконфликтными способами достижения поставленных целей. Представителям пятого кластера целесообразно повысить самооценку, осознать важность и значимость своего «Я», научиться отстаивать собственное мнение и, как следствие, строить коммуникацию с другими людьми на основе взаимоуважения и равенства. Следовательно, для данных групп учащихся необходимо разработать программы, направленные на коррекцию их коммуникативной сферы в контексте обозначенных проблем.

Мы разработали проект двух программ по коррекции коммуникативной сферы младших школьников и подростков [4,5,6,9,10,11,12,13]. Задачи программы для первого кластера заключаются в том, чтобы помочь учащимся: 1) осознать неконструктивность агрессии; 2) выработать умения грамотно проявлять свои эмоции; 3) овладеть навыками адекватного реагирования на проблемные ситуации; 4) совершенствовать навыки эмпатии и рефлексии. Задачи программы для пятого кластера заключаются в том, чтобы помочь учащимся: 1) осознать свои положительные качества; 2) развить умения самопрезентации и уверенности в себе; 3) сформировать навыки эффективного общения; 4) развить гибкость поведения. Программы состоят из 10 занятий, проводимых 1 раз в неделю и предполагающих участие

от 7 до 12 учащихся. Продолжительность групповых занятий – 1-1,5 часа. Задействованы такие методы работы, как дискуссия, игра, беседа, работа в группах, анализ конкретных ситуаций, психогимнастические упражнения.

Таким образом, в соответствии с целью исследования мы выявили особенности общения младших школьников и подростков и осуществили сравнительный анализ данных. Проведенное исследование подтвердило выдвинутую гипотезу: во-первых, существуют особенности общения, обусловленные возрастной спецификой коммуникантов – младших школьников и подростков; во-вторых, специфика общения младших школьников и подростков определяется не только возрастными особенностями, но и индивидуально-личностными чертами характера.

Теоретическая и практическая значимость исследования заключается в том, что в нем проведен обзор исследований, посвященных общению детей и подростков; представлены и проанализированы результаты психологической диагностики младших школьников и подростков; разработаны рекомендации по коррекции коммуникативной сферы младших школьников и подростков. Выводы исследования могут быть интересны специалистам по возрастной психологии, рекомендации могут использовать психологи образовательных учреждений.

Список литературы

1. Гитман А.В. Воспитательный потенциал конфликтных ситуаций в подростковой среде / А.В. Гитман // Концепт. – 2015. – Т.9. – С. 61-65.

2. Джиоева О.Ф. Основные детерминанты затрудненного общения / О.Ф. Джиоева // Балтийский гуманитарный журнал. – 2017. – Т.6. – №3. – С. 144-147.

3. Иванова Е.Н. Особенности общения младшего школьника со сверстниками / Е.Н. Иванова // Проблемы развития современной науки: Сборник статей Международной научно-практической конференции. – 2015. – С. 185-188.

4. Каган М.С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений / М.С. Каган. – М.: Политиздат, 2001. – 319 с.

5. Куницына В.Н. Межличностное общение / В.Н. Куницына. – СПб.: Питер, 2011. – 544 с.

6. Оклендер В. Окна в мир ребенка: Руководство по детской психотерапии / В. Оклендер. – М.: Класс, 2005. – 158 с.

7. Практическая психодиагностика. Методики и тесты / Сост. Д.Я. Райгородский. – Самара: Бахрах, 2015. – 669 с.

8. Психологические тесты / Сост. Э.Р. Ахмеджанов. – М.: Лист, 2016 – 320 с.

9. Психологические программы развития личности в подростковом и старшем школьном возрасте / Под. ред. И.В. Дубровиной. – Екатеринбург: Деловая книга, 2008. – 144 с.

10. Роджерс К.Р. Становление личности. Взгляд на психотерапию / К.Р. Роджерс. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2016. – 258 с.

11. Усманова Г.Н. Общение с младшими школьниками / Г.Н. Усманова // Развитие современного образования: Теория, методика и практика. – 2015. - №1. – С. 146-149.

12. Фельдштейн Д.И. Психология взаимодействия взрослого мира и мира детства / Д.И. Фельдштейн. – М., 2006. – 256 с.

13. Черная А.В. Психолого-педагогическое сопровождение межличностных отношений со сверстниками в младшем школьном возрасте / А.В. Черная, Е.С. Лукьяненко. – Ростов на/Д.: Фонд науки и образования, 2014. – 200 с.

Формирование творческих способностей у детей дошкольного возраста в процессе художественно-эстетического воспитания

Романова М.Л.
Детский сад №33 «Колосок»,
Российская Федерация, г. Йошкар-Ола

«Дети должны жить в мире красоты, игры, сказки, музыки, рисунка, фантазии и творчества», – так говорил знаменитый педагог Василий Александрович Сухомлинский. Но как создать вокруг ребенка мир красоты и фантазии, как развить у дошкольника творческие способности, красочное воображение и что относится к творческим способностям? О том, как развить творческие способности у детей дошкольного возраста и пойдет речь.

Уклад жизни и трудовой деятельности современного общества за последние 20-30 лет претерпел кардинальные и резкие изменения. Технический прогресс ускоряется, делая жизнь человечества все более разнообразной и сложной. Современные реалии требуют от людей, как сейчас модно говорить, креатива, ускоренной реакции на возникающие технические новшества, проявления творческих способностей в решении возникающих проблем. В связи с этим у представителей старшего поколения порой возникают проблемы, ведь они научены преодолевать трудности четко, но порой топорно. Для качественной адаптации детей к изменениям, ежеминутно происходящим в мире, необходимо

раскрывать и взращивать в них творческие способности с раннего, еще дошкольного, возраста.

Из этого вытекает, что наиболее благоприятный период для развития в детях творческого начала – период перед школой. В юном возрасте дети похожи на теплую глину, которая легко поддается воздействию, но правильно слепленный сосуд со временем застынет, превратившись в идеальную емкость для накапливания будущих знаний, умений, опыта и мудрости. Именно в дошкольном возрасте начинается формирование личности ребенка, его характера, основных поведенческих черт и качеств, проявление индивидуальности. Детское мышление еще не ограничено шаблонами и стандартами, а значит, что при правильном посыле способности ребенка можно превратить в невероятный талант.

В прошлом веке педагогика фокусировалась на взращивании культурной личности, обладающей набором нравственно-эстетических принципов. Искусство в это время воспринималось как главная ценность, стимулирующая раскрытие эмоционального и творческого начал личности. В образовательном процессе важное место отводилось художественно-эстетическому воспитанию и развитию творческого начала в детях.

По мнению Л.С. Выготского, те впечатления, действия и эмоции, которые человек воспроизводит не механически, а на основании уже имеющегося личного опыта, и я творчество. Творческие способности, в основе которых лежат комбинирующие способности мозга, психологи называют воображением. Без воображения невозможно художественное творчество.

Советский и российский педагог Исаак Яковлевич Лернер относил к творческой деятельности человека умение самостоятельно переносить уже имеющиеся знания в новые жизненные условия. Так, творческий человек, по И.Я. Лернеру, может найти новые свойства и функции у привычных предметов, критически относится к стандартным ситуациям, способен самостоятельно находить альтернативу, при помощи уже известных инструментов создавать новые способы деятельности.

Таким образом, художественное творчество у детей – есть способность создавать новый продукт, добавлять к имеющемуся начало или конец, совершать новые действия, применять полученные навыки в меняющихся ситуациях, выступать инициатором действия.

В задачу взрослых же входит развитие творческих способностей у детей. В первую очередь для этого необходимо насыщать детей знаниями и обогащать их личный опыт. Ведь именно знания и опыт являются фундаментом, на котором строится творческая личность. В дошкольном возрасте дети обладают мышлением, не скованным рамками и шаблонами, что характерно для школьников.

Получается, что возраст до семи лет наиболее благоприятный для формирования психологических свойств и стандартов поведения.

Насколько эффективно будут развиваться творческие способности у детей зависит от того, кто будет управлять этим процессом, то есть от педагога. Педагог должен суметь создать вокруг воспитанника комфортную атмосферу, быть добрым, чутким к изменениям настроения и поведения ребенка, проявлять терпение и толерантность, уважать формирующуюся личность, но при этом создавать неоднозначные ситуации, требующие проявления гибкости ума и воображения.

Систематическое художественно-эстетическое воспитание ребенка неизбежно приведет к умению распознавать и оценивать красоту, понимать суть искусства и даже быть творцом искусства.

Дети дошкольного возраста обладают более сильными и непосредственными чувствами, чем подростки. Картинки, которые рисует им воображение, яркие и сочные, идеи живые и новаторские, эстетика и нравственность, форма и содержание воспринимаются ими как единое целое. На этой основе формируется чуткость в восприятии эстетики, расширяется запас образов, формируется круг интересов, культурное сознание, желание к развитию деятельности и собственно развитие способностей.

Художественно-эстетическое воспитание объективно влияет на развитие творческих способностей детей через следующие виды их художественной деятельности: изобразительная деятельность, художественно-речевая деятельность, музыкальная деятельность, театрально-игровая деятельность.

В раннем возрасте соприкосновение с искусством эмоционально сильно воздействует на ребенка, тем самым обучая его эстетическому взгляду на жизненные явления и ситуации, расширяя его кругозор. Даже после первого знакомства с искусством дети сразу начинают подмечать красоты окружающего мира, обращать внимание на утонченные детали, выделают для себя многообразие цветовой палитры, еле уловимые разницы форм и движений. При дальнейшем проникновении в мир искусства дошкольники учатся отличать красивое от уродливого, прекрасное от безобразного в окружающей их действительности.

Подводя итог, можно сказать, что раскрытие творческого потенциала личности начинается в дошкольном возрасте и идет параллельно с получением опыта, усилением эмоций и развитием интеллекта, а реализуется в соединении эмоциональной сферы и деятельного творчества.

Список литературы

1. Дубровская Е.А., Козлова С.А. Эстетическое воспитание и развитие детей дошкольного возраста / Е.А. Дубровская, С.А. Козлова. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 256 с.

2. Комарова Т.С. Развитие художественных способностей дошкольников: Монография / Т.С. Комарова. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2014. – 144 с.

Интеллектуальная сфера как ресурс преодоления сложных жизненных ситуаций

Станибула С.А.

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

Проблеме копинг-поведения посвящено огромное количество научных работ. Совладающее поведение отражено в работах таких специалистов, как М. Мерфи, Р. Лазарус, Н. Хан. Можно говорить, что в современных реалиях ключевым как в теоретическом, так и в практическом аспектах выступает актуализация различных компонентов личности. В данной работе предпринята попытка теоретико-методологического анализа и актуализации интеллектуальной сферы как одного из фундаментальных и ключевых совладающего поведения. По нашему мнению, от уровня развития интеллектуальной сферы зависит специфика и структура совладающего поведения, а в частности его адаптивность, мобильность, вариативность и широта, а также другие категориальные характеристики совладающего поведения.

Ряд авторов рассматривает феномен «копинга» как тенденциозный динамический процесс психики по устранению проблем с целью оптимизации эмоционального состояния. В частности, копинг в таком контексте рассматривал Р. Лазарус, определяя его как «стремление к решению проблем, которое предпринимает индивид, если требования имеют огромное значение для его хорошего самочувствия (как в ситуации, связанной с большой опасностью, так и в ситуации, направленной на большой успех), поскольку эти требования активируют адаптивные возможности» [12, с.34]. Ключевым можно выделить диспозиционный подход (С. Миллер, В.А. Перре), который определяет взаимосвязь копинг-поведения с чертами личности. Представители данного подхода утверждали, что многие личностные переменные оказывают влияние на выбор типологии совладающего поведения [7,8]. В частности, ключевой

личностной категорией выступают особенности, структура и уровень развития интеллектуальной сферы личности.

В эмпирических исследованиях Бэнд И., Вейз Дж. определили, что совладающее поведение существенным образом зависит от когнитивного развития личности, а в частности от различных динамических категорий интеллектуальной сферы личности [11]. Существенным подтверждением данных аспектов послужили исследования М.А. Холодной и А.А. Алексапольского, которые проведя серию исследований, посвященных изучению связей интеллектуальных способностей (когнитивных, метакогнитивных, академических, понятийных) с выбором стратегий совладания, пришли к выводу, что лица с более высокими показателями интеллектуальной продуктивности наряду с проблемно-ориентированными стратегиями активно используют эмоциональные и социальные стратегии совладания. Интеллектуальная сфера является своего рода психологическим ресурсом, который обеспечивает мобильность и вариативность совладающего поведения [10].

И.М. Никольская и Р.М. Грановская определяли, что дети младшего школьного возраста с низким уровнем интеллекта чаще используют социально неодобряемые стратегии аффективного характера [6].

С.А. Хазова подчеркивала, что лица с высоким уровнем интеллектуального развития и способностью нестандартно использовать свои интеллектуальные способности использовали более широкий набор копинг-стратегий и в большинстве случаев успешно справляются со стрессовыми ситуациями [9]. Это подтверждают работы Т.Л. Крюковой, которая в своих эмпирических исследованиях отмечала, что совладающее поведение связанно с таким аспектом интеллектуальной сферы личности, как креативность [4]. Креативность выспупает одной ключевой категориальной компонентой, выспупающей как способ актуализации мобильности и адаптивности совладающего поведения.

Е.Р. Исаева выявила взаимосвязь совладающего поведения с когнитивной сферой личности, ее исследования больных шизофренией достаточно детально показали, что репертуар копинг-стратегий у больных данной категории имеет свои специфические особенности, характеризующиеся в более частом использовании одних копинговых стратегий и дефиците других [1].

Т.В. Корнилова отмечала, что такие виды интеллекта, как академический (вербальный) и практический интеллект, взаимосвязаны с копинг-стратегиями личности. К примеру, люди с наиболее развитым практическим интеллектом отличаются недостаточной направленностью на продуктивное разрешение проблем. Существенную роль в выборе того или иного копинг-поведения играют целевые ориентации в обучении и успеваемость [3, с.56].

Т.А. Колосова, сравнивая специфику совладающего поведения у подростков с умственной отсталостью и подростков с нормальным развитием, пришла к выводу, что нормально развивающаяся интеллектуальная сфера является предиктором выбора конструктивных стратегий совладания, приводящие к разрешению ситуации («говорю сам с собой») и смене деятельности («гуляю вокруг дома», «играю», «гуляю, бегаю, катаюсь на велосипеде», «смотрю телевизор, слушаю музыку») [2]. Для детей с умственной отсталостью характерны стратегии физического насыщения («ем и пью») и деструктивного поведения («борюсь, дерусь с кем-нибудь», «бью, ломаю, швыряю вещи»), которые по сути своей не способствуют социально-психологической адаптации.

С.И. Малахова, сравнивая студентов гуманитарных специальностей со студентами негуманитарных специальностей, выявила, что основные показатели психометрического интеллекта влияют на выбор копинг-стратегий [5, с.283]. Таким образом, в современных теоретико-практических исследованиях установлена четкая взаимосвязь совладающего поведения с когнитивной сферой личности, в частности, можно детализировать такую тенденцию, что чем выше интеллектуальный уровень развития, тем более широкий и разнообразный набор копинг-стратегий доступен личности. Низкий интеллектуальный уровень предполагает использование более ригидных и предсказуемых систем совладающего поведения. Когнитивная сфера выступает определенным ресурсом, обеспечивающим мобильность и вариативность совладающего поведения. Когнитивная сфера, по нашему мнению, выступает одним ключевых ресурсов совладающего поведения.

Список литературы

1. Исаева Е.Р. Копинг-механизмы в системе приспособительного поведения больных шизофренией: автореф. дис…докт. психол. наук / Е.Р. Исаева. – СПб., 1999. – 40 с.

2. Колосова Т.А. Копинг-поведение и механизмы психологической защиты у подростков с умственной отсталостью: автореф. дис. … канд. психол. наук / Т.А. Колосова. – СПб., 2007. – 40 с.

3. Корнилова Т.В. Интеллектуально-личностный потенциал человека в стратегиях совладания / Т.В. Корнилова // Вестник Московского университета. – 2010. – №1. – С. 46-57.

4. Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения / Т.Л. Крюкова. – Кострома, 2004. – 232 с.

5. Малахова С.И. Связь показателей психометрического интеллекта и копинг-стилей у студентов гуманитарной и негуманитарной специализации / С.И. Малахова // Вестник Московского университета. – 2011. – №3. – С. 67-77.

6. Никольская И.М., Грановская Р.М. Психологическая защита у детей / И.М. Никольская, Р.М. Грановская. – СПб.: Речь, 2000. – 342 с.

7. Станибула С.А. Психология совладающего поведения: состояние и перспективы / С.А. Станибула // Известия Гомельского государственного университета им. Ф. Скорины. – №2(95). – 2016. – С. 52-57.

8. Станибула С.А. Современные теоретические концепции в исследовании совладающего поведения / С.А. Станибула // Проблемы управления. – №2(59). – 2016. – С. 50-53.

9. Хазова С.А. Роль когнитивных факторов в совладании с жизненными трудностями / С.А. Хазова // Совладающее поведение: Современное состояние и перспективы. – М.: «Институт психологии РАН», 2008. – 474 с.

10. Холодная М.А., Алексапольский А.А. Интеллектуальные способности и стратегии совладания / М.А. Холодная, А.А. Алексапольский // Психологический журнал. – 2010. – №31(4). – С. 59-68.

11. Band E.B., Weisz J.R. How to feel better when it feels bad: Children's perspectives on coping with everyday stress / E.B. Band, J.R. Weisz // Development Psychology. – 1988. – Vol.24. – №2. – P. 247-253.

12. Lazarus R.S. Psychological stress and the coping process / R.S. Lazarus. – New York: McGraw, 1966. – 258 p.

Психологическая сфера детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей

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

Существенной проблемой на сегодняшний день выступают аспекты взаимодействия педагогического состава в условиях профессионального обучения с детьми сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей. Существенным фактором, затрудняющим успешное педагогическое взаимодействие, выступают психологические особенности детей-сирот. Педагогу при построении педагогического взаимодействия необходимо учитывать психологические особенности детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Однако, на наш взгляд, знания касательно психологической сферы личности детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, можно оценить как недостаточные. Глубокое теоретическое знание индивидуальных особенностей личности

каждого ребенка-сироты, его духовной сферы необходимо не только для того, чтобы он развивался, то есть соответствовал определенным социальным аспектам, которые предъявляются ему в определенном возрасте, но и потому, что необходимо добиваться максимального развития тех индивидуальных особенностей, которые характерны именно для данного ребенка. Особенности индивидуально-психологической сферы нашли отражение в работах М.Ю. Кондратьева, В.С. Мухиной, А.М. Прихожан, О.Е. Мирновой.

Индивидуально-психологическая сфера личности детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, развивается в результате «материнской депривации», под которой большинство авторов понимали недостаточное или полное неудовлетворение основных психологических потребностей ребенка одним из значимых взрослых [1-4]. Данная проблематика приводит к тому, что семья и семейное взаимодействие является для детей-сирот сверхценностью и той средой, в которую они пытаются попасть и сформировать. Это подтверждают исследования Н.В. Гибадуллина, который отмечал, что для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в период совершеннолетия семья как ценностный конструкт является одним из самых превалирующих в структуре личности [5]. Однако, не имея позитивного опыта в построении отношений внутри семьи, дети-сироты сталкиваются с существенными трудностями в построении семейных отношений.

В исследованиях Самохвалова А.Г. выявлено, что для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, характерны различные коммуникативные трудности, проявляющиеся в общении со взрослыми и сверстниками. Дети данной категории с огромным трудом устанавливают новые контакты с незнакомыми людьми, присутствуют переживания, страхи касательно ожидания нападения со стороны малознакомого человека.

А.М. Прихожан и Н.Н. Толстых в качестве основной отличительной характеристики детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, выделяют недостаточное развитие эмоционально-волевой сферы [6]. Дополняют данные исследования работы Е.В. Гребенникова и О.В. Фирсова, в которых было выявлено, что дети-сироты по сравнению с детьми с полных семей обладают повышенной фрустрированностью, эмоционально-волевой неустойчивостью (выраженной в эмоциональной возбудимости), сниженной социальной комфортностью, зависимостью, низким самоконтролем, потребностью в защите слабого «Я» [7].

Дети-сироты обладают специфической структурой восприятия окружающего мира. Ожидания касательно разрешения кризисного события у детей данной категории в основном в негативном полюсе. Основные эмоциональные переживания детей-сирот в период кризиса – это отчаяние,

тоска, тревога, страх, но также мы отметили наличие чувства вины за происшедшее кризисное событие. Изучение субъективных представлений у детей данной категории дает нам основание утверждать, что основные компоненты, которые теряют дети-сироты, лежат в плоскости таких эмоциональных переживаний, как чувство внутреннего равновесия, доверие миру в целом и людям в частности. Приобретенные же новообразования рассматриваются ими в плоскости образования новой системы ценностей и взглядов, а также приобретение новых навыков социального взаимодействия [8]. Данное восприятие существенным образом влияет на адаптационную структуру личности ребенка, а в частности на особенности преодоления сложных кризисных ситуаций. Данные теоретико-практические результаты подтверждаются исследованиями Л.Л. Крючковой, которая отмечала, что для детей-сирот характерен низкий уровень развития жизнестойкости. Как отмечает автор, причиной данного феномена является фрустрация эмоционального контакта со значимыми взрослыми, отсутствие позитивных моделей и конструктов адаптивных форм семейного взаимодействия. Было также детализировано, что для детей-сирот был характерен низкий уровень сформированности ощущения контроля над событиями собственной жизни [9].

В своих исследованиях мы пришли к выводу, что в качестве ведущих копинг-стратегий дети-сироты используют эмоционально-сфокусированные стратегии совладания, имеющие агрессивный и ярко выраженный дезадаптивный характер. В общем, копинг-поведение не способствует преодолению кризисных и стрессовых событий, а скорее направлено на избегание и деструктивное решение трудных ситуаций, что в последствии приводит к усугублению кризиса, ухудшению соматического здоровья и снижению качества жизни [10-12].

Многие авторы отмечали, что у детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, складывается устойчивая заниженная самооценка [13]. По нашему мнению, проявление низкой самооценки могут быть в различных сферах жизнедеятельности, таких как социальные и личные контакты и взаимодействие, низкая инициативность, ориентировка на простые задачи.

Таким образом, можно говорить о специфичности развития детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Данная специфичность актуализируется в различных сферах жизнедеятельности детей данной категории и сфокусировано с различных компонентах самооценки, ценностно-ориентационной сферы, феноменологии привязанности, специфики совладающего поведения, особенностей отношения и выбора профессиональной деятельности и специфики построения межличностных контактов. Можно говорить, что данные

психологические особенности являются следствием глубинной материнской депривации, приводящей к серьезной психологической травматизации, которая актуализируется, прежде всего, на системе восприятия как кризисных событий, так и на различных аспектах жизнедеятельности. Ключевым, по нашему мнению, является специфическая система совладающего поведения, проявляющаяся, прежде всего, в низком уровне жизнестойкости и определенной структуре копинг-стратегий, характеризующихся дезадаптивностью и актуализированной в дезадаптивной природе копинг-стратегиями.

Список литературы

1. Боулби Дж. Привязанность / Дж. Боулби. – М.: Гардарики, 2003. – 168 с.

2. Гибадуллин Н.В. Проблемы формирования семейных ценностей у детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в условиях замещающей семьи / Н.В. Гибадуллин // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – №6. – 2014. – С. 268-273.

3. Гребенникова Е.В, Фирсова О.В. Социально-психологическая адаптация детей-сирот в приемных семьях / Е.В. Гребенникова, О.В. Фирсова // Вестник ТПГУ. – №4(82). – 2009. – С. 51-55.

4. Крючкова Л.Л. Жизнестойкость выпускников детских домов / Л.Л. Крючкова // Психическая депривация детей в трудной жизненной ситуации: образовательные технологии профилактики, реабилитации, сопровождения. Сборник научных статей. – М.: ГБОУ ВПО МГППУ, 2013. – 194 с.

5. Лангмейер Й, Матейчек З. Психическая депривации в детском возрасте / Й. Лангмейер, З. Матейчек. – Прага: Авиценум, 1984. – 324 с.

6. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Психология сиротства: Научный контекст, история, экспериментальное исследование проблемы. – М.: Прогресс, 1990. – 233 с.

7. Станибула С.А. Взаимосвязи копинг-стратегий с индивидуально-психологическими характеристиками личности / С.А. Станибула // Вестник Псковского государственного университета. – 2016. – С. 35-39.

8. Станибула С.А. Коррекция социально-психологической дезадаптации у детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей / С.А. Станибула // Профессиональное образование. – №2. – 2017. – С. 29-32.

9. Станибула С.А. Развитие продуктивного копинг-поведения у студентов из числа детей-сирот / С.А. Станибула // Проблемы управления. – №4(57). – 2015. – С. 64-67.

10. Станибула С.А. Представление о кризисах у студентов из числа детей-сирот / С.А. Станибула // Психология обучения. – №5. – 2016. – С. 55-62.

11. Стребелева Е.А. Дети-сироты: консультирование и диагностика развития / Е.А. Стребелева. – М.: Полиграф сервис, 1998. – 329 с.

Взаимосвязь копинг-стратегий и уровня эмоционального выгорания у медицинских работников

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

Вопросы поиска путей снижения выраженности синдрома эмоционального выгорания, его профилактики и психологической помощи «выгорающим», а также повышения работоспособности и стрессоустойчивости работников здравоохранения являются актуальной проблемой практической психологии. Сохранение или повышение стрессоустойчивости личности связано с поиском, сохранением и адекватным использованием ресурсов, помогающих ей в преодолении негативных последствий стрессовых ситуаций. В настоящее время насчитывается довольно ограниченное число работ, которые посвящены изучению способов преодоления медицинскими работниками эмоциональных стрессов и технологий сохранения средовых и личностных ресурсов для успешного совладания. Знание особенностей копинг-стратегий, лежащих в основе формирования стрессоустойчивости медицинского персонала, поможет строить более целенаправленные программы для профилактики выгорания и выработки медицинскими работниками продуктивных копинг-стратегий, направленных на повышение адаптационного потенциала и сохранение копинг-ресурсов личности [1, с.35].

С целью определения характера связи между копинг-стратегиями и уровнем эмоционального выгорания у медицинских работников на базе Гомельской областной специализированной клинической больницы было проведено исследование, в котором приняли участие 80 медицинских работников, из них 57 медицинских сестер и 23 врача отделений интенсивной терапии и реанимации и анестезиологии.

Для определения копинг-стратегий был использован опросник способов совладания Р. Лазаруса, С. Фолкман [2, с.102]. Диагностики уровня эмоционального выгорания осуществлялась с помощью методики В.В. Бойко [3, с.26]. Для выявления взаимосвязи и ее степени между синдромом эмоционального выгорания и копинг-стратегиями медицинских

работников нами была проведена статистическая обработка данных с помощью метода ранговой корреляции Ч. Спирмена.

В ходе корреляционного анализа нами были выявлены следующие виды взаимосвязей между эмоциональным выгоранием и копинг-стратегиями медицинского персонала:

1. Обратная сильная взаимосвязь между копинг-стратегией – «поиск социальной поддержки» и уровнем эмоционального выгорания (при $r=-0,862$, $\rho\leq0,01$). Наличие данной взаимосвязи говорит о том, что чем ниже степень использования «поиск социальной поддержки», тем выше уровень эмоционального выгорания у медицинских работников и, наоборот, чем чаще используется копинг-стратегия «поиск социальной поддержки», тем ниже уровень эмоционального выгорания медицинских работников.

2. Прямая сильная взаимосвязь между копинг-стратегией «бегство-избегание» и уровнем эмоционального выгорания (при $r=0,754$, $\rho\leq0,01$). Наличие данной взаимосвязи показывает, что чем выше степень использования стратегии «бегство-избегание», тем выше уровень эмоционального выгорания у медицинских работников и, наоборот, чем ниже степень использования копинг-стратегии «бегство-избегание», тем ниже уровень эмоционального выгорания медицинских работников.

3. Отрицательная сильная взаимосвязь между копинг-стратегией «планирование решения проблемы» и уровнем эмоционального выгорания (при $r=-0,824$, $\rho\leq0,01$). Наличие данной взаимосвязи указывает на то, что чем ниже степень использования стратегии «планирование решения проблемы», тем выше уровень эмоционального выгорания и, наоборот, чем чаще используется копинг-стратегия «планирование решения проблемы», тем ниже уровень эмоционального выгорания.

4. Отрицательная взаимосвязь средней силы между копинг-стратегией «положительная переоценка» и уровнем эмоционального выгорания (при $r=-0,642$, $\rho\leq0,01$). Наличие данной взаимосвязи говорит о том, что чем ниже степень использования стратегии «положительная переоценка», тем выше уровень эмоционального выгорания и, наоборот, чем чаще используется копинг-стратегия «положительная переоценка», тем ниже уровень эмоционального выгорания.

5. Положительная взаимосвязь средней силы между «дистанцированием» и «резистенцией» (при $r=0,543$, $\rho\leq0,01$). Наличие данной взаимосвязи говорит о том, что чем выше степень использования стратегии «дистанцирование», тем больше выражена у работников здравоохранения стадия «резистенции» и, наоборот, чем реже используется копинг-стратегия «дистанцирование», тем слабее выражена стадия «резистенции». На стадии «резистенции» медицинские работники стремятся к психологическому комфорту и поэтому стараются снизить

давление внешних обстоятельств, используя при этом одну из стратегий – стратегию дистанцирования. Медицинские работники стараются преодолеть негативные переживания проблемных ситуаций на работе за счет субъективного снижения ее значимости и степени эмоциональной вовлеченности в нее, что является неэффективным и еще больше усугубляет ситуацию.

6. Положительная взаимосвязь средней силы между «самоконтролем» и «резистенцией» (при r=0,602, ρ≤0,01). Наличие данной взаимосвязи говорит о том, что чем выше степень использования стратегии «самоконтроль», тем более выражена у медицинских работников стадия «резистенции» и, наоборот, чем реже используется копинг-стратегия «самоконтроль», тем менее выражена стадия «резистенция». На стадии «резистенции» медицинские работники стремятся преодолеть негативные переживания в связи с проблемой за счет целенаправленного подавления и сдерживания эмоций, минимизации их влияния на оценку ситуации и выбор стратегии поведения, высокий контроль поведения, стремление к самообладанию.

7. Положительная взаимосвязь средней силы между стратегией «резистенция» и стратегией «бегство-избегание» (при r=0,682, ρ≤0,01). Наличие данной взаимосвязи свидетельствует о том, что чем выше степень использования стратегии «бегство-избегание», тем более выражена у медицинских работников стадия «резистенция» и, наоборот, чем реже используется копинг-стратегия «бегство-избегание», тем слабее выражена стадия «резистенция». На стадии «резистенции» медицинские работники стремятся преодолеть негативные переживания, связанные с профессиональной деятельностью за счет использования неконструктивных форм поведения в стрессовых ситуациях: отрицание, либо полное игнорирование проблемы, уклонение от ответственности и действий по разрешению возникших трудностей, пассивность, нетерпение, вспышки раздражения, погружение в фантазии, переедание, употребление алкоголя и т.п.

8. Положительная взаимосвязь средней силы между стратегией «принятие ответственности» и «истощением» (при r=0,614, ρ≤0,01). Наличие данной взаимосвязи указывает на то, что выраженное использование стратегии «принятие ответственности» в поведении медицинских работников приводит к неоправданной самокритике, переживанию чувства вины и неудовлетворенности собой, что в последующем и приводит к развитию эмоционального выгорания.

9. Положительная взаимосвязь средней силы между стратегией «бегство-избегание» и «истощением» (при r=0,784, ρ≤0,01). Наличие данной взаимосвязи показывает, что чем выше степень использования стратегии «бегство-избегание», тем более выражена у работников

здравоохранения стадия «истощения» и, наоборот, чем ниже степень использования копинг-стратегии «бегство-избегание», тем слабее выражена у работников здравоохранения стадия «истощения». На стадии «истощения» у человека не остается ресурсов для борьбы и он «бежит» от решения проблем.

10. Отрицательная сильная взаимосвязь между стратегией «планирование решения проблем» и «истощением» (при $r=-0,712$, $\rho \leq 0,01$). Наличие данной взаимосвязи свидетельствует о том, что чем выше степень использования стратегии «планирование решения проблем», тем менее выражена у медицинских работников стадия «истощения» и, наоборот, чем ниже степень использования копинг-стратегии «планирование решения проблем», тем более выражена стадия «истощения». Редкое использование адаптивной стратегии «планирование решения проблем», заключающейся в преодолении проблемы за счет целенаправленного анализа ситуации и возможных вариантов поведения, выработки стратегии разрешения проблемы, планирования собственных действий с учетом объективных условий, прошлого опыта и имеющихся ресурсов, позволяет медицинским работником эффективно бороться с возникающими трудностями и оптимизировать деятельность.

Результаты исследования позволяют сделать вывод о том, что высокий уровень эмоционального выгорания связан с использованием медицинскими работниками таких неконструктивных копинг-стратегий, как бегство-избегание, дистанцирование, самоконтроль. Использование конструктивных стратегий (поиск социальной поддержки, положительная переоценка, планирование решения проблемы) коррелирует с низким уровнем эмоционального выгорания. Выявленные в исследовании закономерности согласуются с исследованиями Е.С. Старченковой о том, что неконструктивные копинг-стратегии (избегание, асоциальные действия, манипулятивные действия, агрессивные действия и др.) связаны с высокими уровнями выгорания по различным его компонентам, в то время как конструктивные стратегии (социальное взаимодействие, поиск социальной поддержки, ассертивное поведение и др.) связаны с низкими уровнями выгорания [4, с.92]; а также с исследованием И.А. Васильевой, М.С. Хамаза, Н.З. Кайгоровой о том, что врачи с синдромом эмоционального выгорания используют неадаптивные копинг-стратегии, что и делает проблемным нахождение в сложившейся профессиональной ситуации [5, с.8].

Для того чтобы исправить сложившееся положение, необходимо психологическое сопровождение субъекта деятельности на пути его профессионализации. Например, на этапе профессионального обучения необходимо формировать реалистические ожидания от будущей профессиональной деятельности. На этапе профессиональной адаптации

медицинские работники должны получать знания о психологическом стрессе и способах совладания с ним, о признаках и последствиях неконструктивного копинг-поведения. Для лиц с высоким уровнем выгорания необходимо использовать более глубинные личностно-ориентированные методы психологической помощи.

Список литературы

1. Бойко В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении / В.В. Бойко. – СПб.: «Сударыня», 2000. – 32 с.

2. Васильева И.А. Синдром эмоционального выгорания в контексте преобладающей копинг-стратегии и выраженности алекситимии на примере онкологического центра «Надежда» / И.А. Васильева, М.С. Хамаза, Н.З. Кайгородова // Вестник факультета психологии и педагогики. – 2016. – №1. – С. 5-9.

3. Крюкова Т.Л. Опросник способов совладания (адаптация методики WCQ) / Т.Л. Крюкова, Е.В. Куфтяк // Журнал практического психолога. – 2007. – №3. – С. 93-112.

4. Пеникер О.В. Синдром профессионального выгорания и его профилактика / О.В. Пеникер // ТРУДЫ СГА. – 2008. – №11. – С. 32-40.

5. Старченкова Е.С. Роль конструктивного совладающего поведения в развитии синдрома выгорания / Е.С. Старченкова // Современные проблемы исследования синдрома выгорания у специалистов коммуникативных профессий: коллективная монография / Под ред. В.В. Лукьянова [и др.]. – Курск, 2008. – 336 с.

Самоактуализация личности футбольных фанатов Белоруссии

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

На протяжении всей жизни человека формируются базовые ценностные ориентации, усваиваются основные социальные нормы и отклонения, формируется мотивация социального поведения. Выступая специфической средой, околофутбольная субкультура обуславливает процесс самоактуализации фанатов, осознания их возможностей и стремления к положительному образу себя.

В футбольной субкультуре участвуют различные субъекты, важным критерием соотнесения человека к субкультуре выступает увлеченность футболом в различных своих проявлениях: от поддержки любимого клуба на трибунах и участия в околофутбольных беспорядках до простого обсуждения и оценки матчей в тесном кругу друзей. Отличием фанатской субкультуры является наличие специфической атрибутики, сленга, наличие особого мировоззрения, ценностных ориентаций, отношений к внешнему миру, поведенческих стереотипов [1]. Следовательно, фан-движение – это среда, в рамках которой воспроизводится специфическая субкультура.

Существует общая для всех белорусских фан-движений субкультура. Их отличают специфические характеристики, которые существуют у каждого конкретного фананатского движения в зависимости от поддерживаемого ими клуба, при этом все они укладываются в рамки общей субкультуры футбольного фанатизма.

Все перечисленные характеристики свойственны неформальным группам, которые как и околофутбольная субкультура создают определенную социальную ситуацию развития, которая оказывает непосредственное влияние на личность лиц, входящих в нее.

Целью дальнейшего изложения является описание некоторых результатов изучения самоактуализации индивидов в специфическом социальном контексте, обусловленном их вовлеченностью в субкультуру футбольных фанатов.

В исследовании приняли участие 114 фанатов неофициального фанатского клуба, болеющих за футбольный клуб «Гомель, и 114 испытуемых, не причастных к околофутбольной субкультуре, возраст испытуемых 20-25 лет. Основными критериями отбора испытуемых выступили: активное посещение домашних матчей команды, ежегодное совершение нескольких выездов в другие города, знание и принятие субкультуры футбольных фанатов (нормы и ценности, специфические практики и символика и т.д).

Одной из характеристик любого человека является стремление к положительному образу себя и тогда соответственно одной из основных закономерностей в динамике социальной идентичности будет стремление человека к достижению или сохранению позитивной социальной идентичности. В итоге позитивная социальная идентичность фанатов оказывается основанной па положительных, благоприятных, имеющих социальную значимость, отличительных особенностях своего клуба от другого. Позитивное устойчивое самоотношение, как показано в работах ряда исследователей (СР. Пантелеев, В.Ф. Сафин, А.А. Налчаджян, И.И. Чеснокова и др.), лежит в основании веры человека в свои возможности, самостоятельность, энергичность, связано с его готовностью к риску, обусловливает оптимизм в отношении ожидания успешности своих действий в ситуации неопределенности.

Обратимся к данным, отражающим особенности самоактуализации фанатов и лиц, непричастных к фанатскому движению. Данные тестирования показывают высокие результаты по базовым шкалам: компетентность во времени – 7,8%, поддержка – 44,5%. Вероятно, это свидетельствует о том, что фанаты переживают настоящий момент своей жизни во всей его полноте, ощущают неразрывность прошлого, настоящего и будущего, имеют более завершенную, целостную идентичность.

Согласно исследованиям, индивиды стремятся достичь позитивной разницы с другими людьми через увеличение и сохранение самоуважения, движение к достижению и сохранению позитивной личностной идентичности, протяженной во времени.

Результаты анализа по вспомогательным шкалам позволяют выделить значимые характеристики фанатов. Испытуемые способны быстро и адекватно реагировать на изменяющуюся ситуацию, способны оценивать свои достоинства, положительные свойства характера, уважать себя за них, в целом они принимают свои недостатки и достоинства.

Испытуемые с негативной личностной идентичностью характеризуются способностью быстро и адекватно реагировать на изменяющуюся ситуацию, недооценивают свои достоинства и усугубляют свои недостатки, обладают межличностной чувствительностью, устанавливают глубокие и тесные эмоционально-насыщенные контакты с людьми, склонны к конформности.

Также были получены низкие показатели по шкалам: сензитивность к себе (6,5), спонтанность (5,8), представления о природе человека (5,2), синергия (3,9), познавательные потребности (3,8).

Низкие показатели по данным шкалам свидетельствуют о трудностях спонтанно и непосредственно выражать свои чувства; о непродуманных, нецеленаправленных действиях; о склонности воспринимать природу человека в целом как положительную; о не сформированности концепции

человека; о низком стремлении к приобретению знании об окружающем мире и развитии творческих способностей.

Выявленные показатели самоактуализации фанатов позволяет прийти к следующему выводу. Фанаты в целом обладают положительной личностной идентичностью. Большинство испытуемых демонстрируют установки на саморазвитие. В значительной мере они ориентированы на групповое взаимодействие. Мотивация саморазвития сочетается со стремлением к успеху в учебе и делах, независимости, автономии, расширению собственного профессионального сообщества и представлено такими личностными качествами, как самоуверенность, самоуважение, представление о природе человека, аутосимпатия, актуализация познавательных потребностей, самопонимание. В целом по выборке доминантными характеристиками стали самоуверенность, самоуважение, принятия агрессии, что свидетельствует в пользу более высокой степени реалистичности в суждениях и поступках, критичности по отношению к окружающим, высокой степени самоуважения и допущения проявления в межличностных отношениях агрессии.

Список литературы

1. Вахромов Е.Е. Психологические концепции развития человека; теория самоактуализации [Текст] / Е.Е. Вахромов. – М.: Международная педагогическая академия, 2001. – 215 с.

2. Царик А. Футбольный фанатизм в Белоруссии / А. Царик // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://news.21.by/society/2015/01/28/1050806.html (дата обращения 11.09.2016).

Социализация личности в условиях околофутбольной субкультуры

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

Зрелищность футбольных состязаний является одним из источников приобретения социальных норм и ценностей, а также средством к формированию здоровой нации. Вот почему важно изучить процесс социализации фанатов как представителей околофутбольной культуры.

Актуальность рассмотрения проблемы социализации фанатов продиктована смещением проблемы из более развитых стран Западной Европы в страны Восточной Европы, где попытки построить социализм, низкий уровень финансовой системы, а также несовершенность административных мер позволяют футбольным хулиганам творить беспорядки практически безнаказанно.

Современные спортивные руководители и менеджеры разных рангов и уровней поняли, что именно болельщики составляют надежную основу бизнеса, фундамент благосостояния спортсменов, тренеров и клубов. Без массового болельщика нельзя заработать на продаже билетов и абонементов, на правах трансляции соревнований по телевидению, радиостанциям и в интернете, на реализации сувениров и спортивной атрибутике.

Социализация болельщика неотрывно протекает в процессе взаимодействия человека со значимыми для него лицами. Естественно, что значимые лица могут быть членами футбольного фанатского движения, с которыми человек взаимодействует, а если это сверстники, то они могут быть и носителями возрастной субкультуры. Но нередки случаи, когда общение со значимыми лицами в группах и в организациях может оказывать на человека влияние, не идентичное тому, какое оказывает на него сама группа или организация.

Сама же социализация во взаимодействии с различными факторами и агентами происходит с помощью ряда так называемых механизмов или условий.

Французский социальный психолог Г. Тард считал, что основным механизмом социализации является подражание. Н. Смелзер (США) считает важнейшими четыре психологических механизма – имитация, идентификация, чувство стыда и чувство вины. Первые два он определяет как позитивные, а два других как негативные. В.С. Мухина рассматривает в качестве механизмов социализации идентификацию и обособление личности, а А.В. Петровский – закономерную смену фаз адаптации, индивидуализации и интеграции в процессе развития личности [1].

Рассмотрим подробнее те из них, которые, по нашему мнению, определяют особенности социализации футбольных болельщиков.

Социализация в традиционном понимании представляет собой усвоение человеком норм, эталонов поведения, взглядов, стереотипов, которые характерны для его семьи и ближайшего окружения. Традиции, обычаи, привычки, ритуалы и другие виды общественных нравов, распространенные в конкретных футбольных фан-клубах, регулирующие поведение конкретных людей, включают в себя и просоциальные, и асоциальные, и антисоциальные элементы. Примеров такого поведения, связанного с болельщиками, множество, начиная от потасовок и мелкого хулиганства и заканчивая убийствами. Согласно статистике, на собственном фанатском кровавом счету хулиганов Италии насчитывается 9 загубленных жизней, причем за последние 5 лет погибли 2 итальянских футбольных фаната и 1 полицейский. На собственном счету хулиганов Англии – 6. Последнее убийство английского фаната произошло в 1998 году. Россия тоже представлена в этом списке. За последние 8 лет погибли: 15-летний мальчик в Петербурге, в Москве во время беспорядков после телетрансляции футбольного матча сборной Японии и сборной России был убит 1 человек, еще 1 скончался от полученных травм в больнице, в Ростове погиб 1 фанат [2].

В фанатской субкультуре зачастую наблюдается проявление нравственно деформированных социальных отношений. Интериоризация такого рода отношений обусловливает формирование ущербной личности, что проявляется в возникновении стереотипов, оправдывающих любые источники и способы удовлетворения потребностей и нужд; направленность личности на материальные ценности, на приобретение дефицитных вещей, обретающих в силу трудностей их удовлетворения свойства сверх престижности; обеднении интересов; невыгодности соблюдения нравственных принципов; приобретении аморального и преступного опыта. Подобный тип личности вступает в конфликт с социальными нормами, что приводит к совершению противоправных действий.

Согласно проведенному исследованию, большинство болельщиков не только допускают нарушение права другими гражданами, но и сами являются правонарушителями. Они с недоверием относятся к правоохранительным органам и их работникам, не доверяют им защиту своих прав, а себя переоценивают в правовой самозащите. Кроме того исследование морального сознания с помощью методики «Девять гипотетических дилемм Колберга» позволило выявить уровни морального сознания, преобладание которых говорит о том, что фанаты оценивают свои поступки по принципу выгоды и по их физическим последствиям. Также испытуемые принимают оценки своих окружающих и близких.

Моральные нормы этой группы усваиваются и соблюдаются некритично, воспринимаются как истина. Действуя в соответствии с установленными правилами, становишься «хорошим».

Как способ предотвращения подобных конфликтов общество, государство, социальная группа вырабатывают в своей истории набор позитивных и негативных формальных и неформальных санкций – способов внушения и убеждения, предписаний и запретов, мер принуждения и давления вплоть до применения физического насилия, системы способов выражения признания, отличия, наград.

В субкультуре фанатов преобладают неформальные негативные санкции, выражающиеся в насмешке, отказе поддерживать товарищеские отношения, недоброжелательных сплетнях, физическом насилии и т.п. Формальные негативные санкции распространены в официальных клубах и представляют собой целый арсенал наказаний, предусмотренных предписаниями фан-клуба.

Усвоение таких групповых норм происходит, как правило, на неосознанном уровне с помощью запечатления, некритического восприятия господствующих стереотипов, другими словами, действуют такие механизмы, как импринтинг, экзистенциальный нажим, подражание, идентификация.

Индивид чаще всего заражается «болением» еще в детском возрасте, усваивая пример поведения, и впоследствии его закрепляет, когда включается в деятельность фан-клуба и становится его членом сознательно. Во взаимодействии со значимыми лицами данной группы фанатов происходит эмоционально-когнитивное усвоение человеком норм, установок, ценностей, моделей поведения как своих собственных.

Человек всегда рассматривает, оценивает, принимает или отвергает те или иные нормы, ценности, поведенческие сценарии, свойственные семье, значимым лицам, обществу сверстников, различным социально-профессиональным слоям и т.д. Это все обуславливает возможность интериоризации предлагаемых фанатской субкультурой моделей поведения, установок.

Важным условием социализации футбольных фанатов выступает взаимодействие человека в качестве институтов социализации со структурами клуба, средствами массовой коммуникации. В процессе взаимодействия человека с нормами и правилами, принятыми в футбольной субкультуре, происходит нарастающее накопление им соответствующих знаний и опыта имитации конфликтного или бесконфликтного избегания выполнения социальных норм. Это обусловлено ограничениями, которые официальные власти стремятся ввести для контроля действий, носящие противоправный характер со стороны футбольных хулиганов. Согласно статистике, в течение одного

футбольного сезона проходит более 300 футбольных матчей, многие из которых требуют принятия повышенных мер безопасности во время их проведения. На выездные матчи своих команд постоянно выезжает значительное количество болельщиков. Для охраны правопорядка при их передвижении железнодорожным транспортом ежегодно задействуется более 18 тыс. сотрудников ОВД на транспорте МВД. При этом нередки случаи, когда болельщики, не имея билетов на матчи, за несколько минут до начала матча сплачиваются в большую «орущую» толпу, пропустив вперед нескольких человек, размахивающих билетами, искусственно создают давление на стоящих впереди и прорываются на стадион [3].

Страны Западной Европы вводят практику так называемых «черных списков», когда саппортер, обвиненный в нарушениях общественного порядка, не имеет права посещать спортивные арены на протяжении определенного срока или бессрочно, а также слежение при помощи скрытых камер наблюдения. За нарушения на стадионе болельщик Советом клуба может быть лишен членства. За три года такое решение было принято в отношении 1% членов клуба. Одновременно выносится решение о запрещении выезда на матчи за рубежом. Принимаются другие меры упреждающего характера. Нарушители из числа болельщиков лишаются сезонных абонементов на все проводимые футбольные матчи внутренних чемпионатов.

Нередки случаи, когда администрация футбольного клуба может воздействовать на деятельность болельщиков через санкции к фан-клубу. Однако это затрудняется тем, что официальные фан-клубы, как правило, состоят из законопослушных болельщиков, а футбольные хулиганы формируются в банды так называемых болельщиков. Поведение попавшего в группу фанатов человека приводится в соответствие с принятыми в данной группе образцами, нормами, ценностями.

Современное общество не может обходиться без средств массовой коммуникации, а также всевозможных технических средств информирования. Большой социализирующей силой обладают СМИ. Эти средства как социальный институт влияют на социализацию болельщика не только с помощью трансляции определенной информации, но и через представление определенных образцов поведения героев книг, кинофильмов, телепередач. Однако средства массовой информации оказывают неоднозначное воздействие на формирование личности. СМИ выступает не только с призывом о недопустимости противоправного поведения, но и является провокатором действий болельщиков. Например, после отказа главного спонсора финансировать минский футбольный клуб «Партизан», в результате чего клуб был вынужден отказаться от участия в матчах высшего дивизиона Республики Беларусь, болельщики минчан начали беспрецедентную для Беларуси акцию по сбору

денег для сохранения футбольного клуба. В итоге усилиями фанатов весной 2012 года вновь созданный «Партизан-Минск» был заявлен в 4 дивизион белорусского футбола, откуда болельщики рассчитывают вывести клуб к былым вершинам.

Таким образом, социализация болельщика происходит в процессе взаимодействия с помощью всех названных выше условий и механизмов, которые должны не только дополнять друг друга, но в той или иной мере должны быть рассогласованы и противоречить друг другу. Исследование правового самосознания показывает наличие у фанатов неосведомленности о своих правах и не соблюдении прав других людей. А свои поступки они, как правило, оценивают по принципу выгоды и по физическим последствиям. При этом важную роль играет уровень развития субкультуры в конкретном регионе, в рамках которого проходит социализация.

Список литературы

1. Мудрик А.В. Социализация человека / А.В. Мудрик. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 304 с.

2. Об опыте по обеспечению правопорядка и безопасности при проведении футбольных матчей в европейских государствах // Министерство внутренних дел РБ // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://mvd.gov.by/ru/print.aspx?guid=24743 (дата обращения: 10.11.2013).

3. Топ-20 фанатских акций 21 века // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://footballtop.ru/news/top-20-fanatskih-akcij-xxi-veka (дата обращения: 12.10.2013).

Влияние социально-психологического климата на уровень агрессивности и поведение у младших школьников в конфликтной ситуации

Шалагинова О.М.,
Блинова М.Л.
Марийский государственный университет,
Межрегиональный открытый социальный институт,
Российская Федерация, г. Йошкар-Ола

Проблема отношений младших школьников со сверстниками актуальна тем, что она мало исследована в литературе и очень популярна в любом возрасте. Особое значение уделяется изучению взаимоотношений младших школьников, потому что именно в этом ответственном периоде ребенок входит в новую социально-значимую систему отношений, которые характеризует его взаимодействие и со сверстниками и взрослыми.

Огромную важность в жизни каждого человека относят к школе, школьным годам, классу. Немаловажную роль играет социально-психологический климат класса. Многим учителям известно, что бывают классы, в которых занятия проходят с чувством веселья, при этом обучение дает энергию, вдохновляет на новую методичность открытий. Однако существуют и такие классы, где контактирование стоит ограничить либо совсем исключить.

Нами проанализированы исследования трудов ученых и общественных специалистов в области психологии, изучающих трудности проблемы взаимосвязи личности и коллектива, а также взаимоотношения в коллективе: Н.П. Аникеевой, А.Н. Лутошкина, И.Е. Шварца, Г.М. Андреевой и др.

Мы провели исследование с целью изучения влияния социально-психологического климата на уровень агрессивности и поведения в конфликтной ситуации у детей младшего школьного возраста. База исследования – школа №1 г. Йошкар-Олы. Выборка состоит из 40 учеников 4-х классов в возрасте 10-11 лет. Контрольная группа – ученики 4-го класса в составе 22 человек и экспериментальная группа – ученики 4б класса в составе 20 человек.

Методики: тест агрессивности (опросник) Л.Г. Почебут; опросник Басса-Дарки для оценки форм агрессивности; опросник К. Томаса для диагностики предрасположенности личности к конфликтному поведению (приложение).

Кроме того, проведены психолого-педагогические мероприятия с целью повышения группового единства в классе. На мероприятиях применялась сказкотерапия, как продуктивный способ эмоциональной

развязки детей младшего школьного периода. Посредством сказки можно обсудить с детьми любую проблему, поговорить о том, что волнует школьников и чего бы они сами хотели изменить. Большое значение в жизни каждого учащегося представляет значимость психологической атмосферы на развитие личности детей.

У младших школьников экспериментальной и контрольной групп отмечалось преобладание физической и косвенной агрессии.

Преобладающей стратегией поведения в конфликтной ситуации для большинства школьников являлось соперничество (48% – контрольная группа, 56% – экспериментальная группа), что указывало на конфликтность школьников.

С младшими школьниками экспериментальной группы нами была проведена коррекционная работа, которая имела комплексный и системный характер и была направлена на снижение агрессивности и конфликтности.

После проведения коррекционных мероприятий было отмечено снижение уровня агрессивности школьников в экспериментальной группе, при этом высокий уровень агрессивности снизился с 52% до 20%.

Проведенное исследование также выявило у младших школьников экспериментальной группы снижение всех форм агрессии.

Для проверки эффективности проведенной коррекционной работы был применен метод статистической обработки результатов исследования с помощью Т-критерия Стьюдента.

При выборке 25 человек критические значения находятся в диапазоне:

2.01	**2.69**

Все полученные нами значения превышают диапазон критических значений, следовательно, являются значимыми.

Таким образом, проведенная коррекционная работа способствовала снижению уровня агрессивности и конфликтности младших школьников.

В качестве педагога-психолога мы провели диагностику личностных особенностей школьников младшего возраста из 4а и 4б классов в количестве 40 человек. Исследовались агрессивное поведение (опросник Л.Г. Почебут), формы агрессивности (методика Баса-Дарки) и преобладающие стратегии поведения в конфликте (методика Томаса). По итогам диагностики был составлен и проведен психологический тренинг в 4б классе, направленный на снижение агрессивности и конфликтности подростков. Нами был подготовлен и проведен классный час в 4б классе на тему: «Как сказать «НЕТ» и отстоять свое мнение».

Было проведено выступление на родительском собрании на тему: «Психологические причины нарушения поведения». Благоприятный психологический климат в коллективе, прежде всего, проявляется в общих отношениях детей к происходящему, в активности обучающихся, их сознательном отношении к образовательному процессу, в доброжелательных отношениях со сверстниками и взрослыми. Болезненная общепсихологическая атмосфера задерживает формирование детской группы и персоны в нем, так как связано с доминированием негативных чувств.

В представлении общественно-эмоционального климата подчеркиваются 3 «атмосферные области»:

1. Общественная атмосфера – обуславливается тем, в какой степени в этом коллективе осознанны миссии и проблемы работы, в какой степени обеспечено выполнение абсолютно всех норм и обязанностей его членов.
2. Нравственная атмосфера – обуславливается тем, какие нравственные значения в этом коллективе считаются общепринятыми.
3. Общепсихологическая атмосфера – это такие частные взаимоотношения, которые формируются среди учащихся, находящихся в прямом контакте друг с другом.

Создание благоприятной психологической атмосферы в классе зависит от психологической компетентности учителя и от действующего взгляда преподавателя согласно взаимоотношению к детям и классу.

Школьный коллектив – социальная общность учащихся, объединенная общими значимыми задачами, едиными ценностями, совместной работой и общением со сверстниками и взрослыми.

Общепсихологическая атмосфера считается главным фактором детского коллектива и будет обозначаться как явление, составляющее из себя динамику взаимоотношений, где создается групповая работа и от которой зависит состояние личности, нормы самоконтроля личности младшего школьника.

При исследовании учебной литературы представилась возможность решить вопросы:

1. Проведения анализа проблемы влияния социально-психологического климата на уровень агрессивности и поведения в конфликтной ситуации у младших школьников.
2. Проведения диагностики по проблеме влияния климата в коллективе младших школьников на уровень агрессивности и поведения в конфликтной ситуации.
3. Разработки психологических мероприятий по снижению уровня агрессивности у младших школьников.
4. Разработки методических рекомендаций для учителей по улучшению психологического климата.

Абстрактный анализ, мониторинг (наблюдение), анкетирование, углубленный анализ дают возможность сказать о том, что наличие неблагоприятного социально-психологического климата способствует высокому уровню агрессивности и поведению в конфликтной ситуации детей младшего школьного возраста. Следовательно, психологический климат оказывает большое влияние на агрессивность и поведение в конфликте детей младшего школьного возраста. Также мы предполагаем, что разработанная нами коррекционная программа будет способствовать снижению агрессии младших школьников.

Поэтому наша цель исследования была направлена на теоретическое обоснование и экспериментальное обоснование особенностей влияния климата на уровень агрессивности и поведения в конфликтной ситуации у младших школьников.

Проведенный теоретический анализ показал, что:

1. Психологический климат играет важную роль в развитии агрессивности у ребенка, который приводит к позитивным или к негативным (стресс, конфликт) результатам. С приходом ребенка в школьное учреждение его жизнь важным образом изменяется, так как на него влияет все: от организации учебной деятельности до отношений со сверстниками.

2. Факторы уровня агрессивности связаны с духовным и с психическим состоянием, особенностями возраста и мотивами детей.

В положении школьника умение общаться со зрелыми и сверстниками, сформированности предметной и игровой работы – главные аспекты, по которым возможно обсудить степень его благополучного присутствия в коллективе.

Результаты констатирующего этапа эксперимента свидетельствуют о преобладании физической и косвенной агрессии детей младшего школьного возраста. Преобладающей стратегией поведения в конфликтной ситуации для большинства школьников являлось соперничество (48% – контрольная группа, 56% – экспериментальная группа), что указывало на конфликтность школьников.

Результаты влияния климата на уровень агрессивности и поведение в конфликтной ситуации детей младшего школьного возраста на констатирующем этапе послужили основанием для разработки и апробации программы мероприятий по снижению агрессивности и конфликтности у младших школьников. Была также проведена коррекционная работа, которая имела комплексный и системный характер и направлена на снижение агрессивности и конфликтности младших школьников.

На формирующем этапе была разработана и апробирована программа мероприятий по снижению уровня агрессивности у младших школьников.

На контрольном этапе анализ показал, что после проведения коррекционных мероприятий было замечено снижение уровня агрессивности школьников в экспериментальной группе, где высокий уровень агрессивности снизился с 52% до 20%.

Статистический анализ, проведенный с помощью Т-критерия Стьюдента, показал статистическую значимость. Все полученные нами значения превышают диапазон критических значений. Следовательно, являются значимыми.

Таким образом, выдвинутая гипотеза имела основание подтвердиться способами хорошего, многочисленного анализа: мероприятия по снижению уровня агрессивности были проведены. Цель и задачи исследования достигнуты.

Список литературы

1. Аникеева Н.П. Психологический климат в коллективе / Н.П. Аникеева. – М.: Просвещение, 1991.

2. Дубровина И.В. Об индивидуальных особенностях школьников / И.В. Дубровина // Вопросы психологии. – 2015. – №7. – С. 38-44.

3. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: в 2-х т. / А.В. Запорожец // Психическое развитие ребенка. – М.: Педагогика, 2016. – 258 с.

Привязанность и характеристика ее типов

Шевцова Т.В.

Чечерский районный социально-педагогический центр,

Республика Беларусь, г. Чечерск

Сегодня в психологии детско-родительские отношения материнство и отцовство принято рассматривать через категорию привязанности. Термин «привязанность» используется в широком и узком значении. В широком значении привязанность – это тесная эмоциональная связь между двумя людьми, характеризующаяся взаимным вниманием, чуткостью и отзывчивостью и желанием поддерживать близкие отношения. В узком смысле привязанность – это первая связь младенца со взрослым, которая характеризуется сильной взаимозависимостью, интенсивными обоюдными чувствами и жизненно важными эмоциональными отношениями.

В контексте данной работы наибольший интерес представляет второе, более узкое значение термина «привязанность».

Согласно Дж. Боулби привязанность младенца проявляется в трех феноменах:

1) мать или другой объект привязанности лучше, чем любой другой человек, может успокоить ребенка;

2) ребенок предпочитает играть с объектом привязанности, а когда огорчен или расстроен, то именно у него чаще всего ищет утешения;

3) в присутствии объекта привязанности дети чувствуют себя уверенней, спокойней, не так боятся [4, с.86].

Основа привязанности – привычка к тем или иным удобствам и обстоятельствам, которые уже затруднительно менять (не хочется/больно/трудно/страшно). Нередко привязанность принимает форму любви – заботимся, чтобы не потерять. Переживается привязанность разнообразно: как чувство близости, как любовь, как ощущение груза, как лишение свободы, как страх.

Показателем привязанности можно считать стремление ребенка к определенному человеку, его желание общаться, а также протестовать против разлуки с ним. Чувство привязанности формируется ко второму полугодию жизни, но не у всех детей. Отклонения бывают значительными. В данном случае проявляется связь с уровнем развития, если развитие ребенка идет быстрыми темпами, то чувство привязанности у него формируется раньше. Чем больше число людей находится в окружении ребенка, тем сильнее его реакция привязанности к близким. Для образования связей имеет значение не только удовлетворение физиологических потребностей ребенка, но и частота контактов взрослых с ним, их эмоциональное отношение к нему.

Привязанность – это желание быть рядом с человеком, вызывающего такие чувства, которые не вызывают другие люди. Он отличен от других. У него установилась какая-то особая душевная близость. Это понимание друг друга на каком-то глубинном уровне, который не передашь словами, его можно только чувствовать [3, с.79].

К основным типам привязанности, можно отнести:

– надежная (безопасная);
– избегающая;
– амбивалентная;
– дезорганизованная;
– реактивная;
– симбиотическая;
– сдержанный тип привязанности.

Надежная привязанность проявляется тогда, когда материнская забота была последовательной и направленной на удовлетворение потребностей ребенка. Ребенок, вырастая, начинает ощущать себя ценным и достойным заботы. Окружающих людей он воспринимает, как безопасных и готовых

помочь. Данная привязанность, основанная на чувстве безопасности, с возрастом находит выражение во все более широком спектре форм поведения, реализуемых ребенком в отношении близкого взрослого (родителя). Надежная, безопасная привязанность реализуется в детско-родительских отношениях, основывающихся на взаимоуважении, взаимопонимании и эмоциональном принятии. В совместной деятельности и общении наблюдаются хороший уровень кооперации, высокая степень автономии и эмоциональной дифференциации ребенка.

Избегающая привязанность – это когда ребенок угрюм, замкнут и ни кому не доверяет. Подобное может быть из-за того, что ребенок пережил разрыв отношений с близким взрослым, при этом горе не прошло, ребенок застрял в нем. Также одной из причин избегающей привязанности может быть эмоционально-отвергающая и несколько жестокая забота со стороны близкого человека. В результате формируется личностный тип так называемого «послушного ребенка» – конформный, уступчивый, тихий [1, с.164].

Амбивалентная привязанность – в этом случае ребенок демонстрирует двойственное отношение ко взрослому: то ластиться, то грубит и избегает. Такая привязанность характерна для детей, чьи родители были непоследовательны или истеричны, то ласкали, то били ребенка. Амбивалентная привязанность отличается стремлением ребенка контролировать взрослого, использованием манипулирования, угроз, шантажа, взывания к жалости. Ребенок выбирает угрожающую, либо умиротворяющую стратегию воздействия на поведение родителей.

Дезорганизованная привязанность – дети с такой патологией привязанности научились выживать, при этом нарушая все правила человеческих отношений, им не надо, чтобы их любили, они предпочитают, чтоб их боялись. Такая привязанность характерна для детей, которые систематически подвергались жестокому обращению и насилию. Дети с дезорганизованной привязанностью неспособны выработать контроль за импульсивным поведением или регулировать стресс, что часто приводит к таким формам поведения, как вранье, кражи, уничтожение собственности, нанесение вреда себе и насилие над другими. Им постоянно нужно контролировать ситуацию, но у них мало контроля над собственными чувствами или поведением, также возникают серьезные проблемы с выражением эмоций и эмпатией.

Реактивный тип привязанности занимает промежуточное место между привязанностью надежной и амбивалентной, характеризуется очень высокой степенью эмоциональной насыщенности отношений и лабильностью, неустойчивостью эмоциональных состояний.

Ребенок постоянно ждет от значимого взрослого подтверждения любви, очень чувствителен к поощрениям, испытывает повышенную потребность в ласке и одобрении [5, с.36].

Симбиотическая привязанность (смешанный тип) – такие дети не отпускают мам от себя ни на шаг, постоянно привлекают к себе их внимание, проверяют включенность, заглядывают в глаза («а ты точно-точно меня любишь?»), очень болезненно реагируют на то, что мама отворачивается от них, общается с кем-то еще. Симбиотическая привязанность формируется, как правило, в семьях с очень тревожными мамами, которые ориентируются на некие «правильные» представления о воспитании, стараются избежать ошибок и уверены в небезопасности окружающего мира. У них самих очень сильная сепарационная тревога и необходимость в постоянном подтверждении, что только с ними их малышу будет хорошо. Однако при этом на потребности ребенка они отвечают лишь при прямом зрительном контакте и выраженных сигналах в виде, например, плача. Дети у таких мам тоже вырастают тревожными. Им трудно отделиться от мамы и понять, кто они на самом деле;

Сдержанный тип привязанности – переходный тип от надежной к избегающей привязанности, который характеризуется более дистантным характером. Но за дистантностью взаимодействия между значимым взрослым и ребенком скрыта осторожность ребенка, его опасения стать объектом отрицательной оценки взрослого, потерять любовь и привязанность. Ребенок очень чувствителен к оценкам взрослого, особенно негативным, к наказанию. Любовь взрослого нужно заслужить, так как она обусловлена выполнением требований, обязательств [2, с.143].

Список литературы

1. Авдеева Н.Н. Особенности материнского отношения и привязанность ребенка к матери / Н.Н. Авдеева. – М.: Аверсэв, 2006. – 208 с.

2. Боулби Д. Привязанность / Д. Боулби. – М.: Гардарика, 2003. – 216 с.

3. Станибула С.А. Роль нарушений привязанности в развитии детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей / С.А. Станибула // Вестник Псковского государственного университета. – 2017. – Вып. 5. – С. 76-81.

4. Эйнсворт М.Д. Детско-материнская привязанность / М.Д. Эйнсворд. – Амер. психол. ассоциация, 1979. – 104 с.

5. Ягнюк К.В. Роль привязанности в человеческой жизни / К.В. Ягнюк // Вопросы психологии. – 2007. – Вып. 6. – С. 30-41.

Изучение особенностей общения как один из факторов самореализации подростка

Яровиков Э.В.
Шишкина О.В.
Межрегиональный открытый социальный институт,
Российская Федерация, г. Йошкар-Ола

Человек, отмечает Э. Фромм, отличается от животного тем, что стремится выйти за пределы непосредственных утилитарных расследований, хочет знать не только то, что необходимо для его выживания, но также стремится узнать смысл жизни и сущность его «я». Эта самореализация достигается индивидуумом с помощью разработанной им системы ориентаций в общении с другими людьми. Идентификация заключается в том, что «ощущение», которое позволяет человеку справедливо говорить о себе как о «я», и социальная среда активно влияют на эту потребность. Потребность в самореализации, по словам Э. Фромма, является экзистенциальной потребностью – ментальным состоянием, вечным и неизменным по своей сути. Социальные условия могут только изменить способы ее удовлетворения: он может найти выход в творчестве, в разрушении, в любви, в преступлении и т.д. [1].

В процессе общения субъективный мир одного человека раскрывается для другого. Удовлетворяя основную потребность в самореализации в общении, подросток преследует свои жизненные цели, находит свое место в системе общественных отношений. Трудно и практически невозможно построить единую модель самореализации в целом. Самореализации вообще не существует. Конкретные формы, способы, типы самореализации у всех людей разные [2].

Поэтому, говоря о всесторонней и гармонично развитой личности, необходимо подчеркнуть не только богатство и всесторонность своих способностей, но также (не в последнюю очередь) богатство и разнообразие потребностей, в удовлетворении которых проводится всесторонняя самореализация человека [3].

Целью нашего исследования было показать роль коммуникации в самореализации подростков и их влияние на развитие личности. Объектом исследования является личность подростков. Предмет исследования – общение как один из компонентов самореализации. Гипотеза работы: подростковый возраст характеризуется высоким уровнем самореализации в общении, коммуникативной направленностью, высокой контактностью, гибкостью, признанием ценности общения.

Методы исследования: теоретические методы (сбор, анализ, обобщение теоретических данных); практические методы (формирующий

эксперимент, тестирование); методы обработки данных (анализ статистической значимости результатов исследования).

Исследование проводилось на базе МБОУ СОШ №27 с 09.04.2018 г. по 22.05.2018 г., в котором приняло участие 40 человек в возрасте 14-15 лет, из них: 9д класс (юношей – 9 / девушек – 11), 9г класс (юношей – 8 / девушек – 12).

В состав психодиагностического комплекса входили: опросник САМОАЛ; методика самооценки Дембо-Рубинштейн; методика исследования ценностных ориентаций М. Рокича. В качестве основных методик математической обработки данных мы использовали корреляционный анализ (применялся коэффициент ранговой корреляции Спирмена), критерий углового преобразования Фишера.

На основной стадии исследования с группой подростков в возрасте 14-15 лет с числом 40 человек использовалась САМОАЛ (самореализация личности), где контакт был измерен в сообщении. В этом и других методах при обработке результатов мы находим средний показатель и рассматриваем процентное соотношение исследуемых признаков. Индикатор уровня контакта выражается в процентах (от 0% до 100%). Чем выше процент, тем выше уровень контакта.

В 9г классе у подростков наблюдается низкий уровень контактной способности, начиная с 20% (9 учащихся в 9г и только два подростка в 9д). Средние показатели типичны для 12 школьников 9г класса, их показатель составляет 40-60%. В 9д классе 10 подростков показали этот результат. Остальные ученики 9г класса (6 человек) имеют высокий уровень контакта: от 70% до 90%, в 9д классе 8 подростков показали этот результат.

Следовательно, способность устанавливать сильные и доброжелательные отношения с другими подростками разных классов примерно одинакова. Они сосредоточены на коммуникации, они имеют большую предрасположенность к контактам, они полезны и взаимоприемлемы. Общение для них – это определенное отношение, объективность, желание, интерес. Это постоянный поиск контактов, стремление к совместной деятельности. Подростки полностью способны понимать, принимать друг друга, ощущать ответственность за другого человека (для духов компании), а также за выражение себя другим. Они могут подчеркнуть достоинство товарищей и родственников, стремиться понять окружающих людей и в тоже время проявлять терпимость и уважение к ним.

По методике Дембо-Рубинштейн результаты показывают, что у подростков 9г класса 57,1% (12 человек) против 47,8% (9 учащихся 9д) высокая самооценка, в 9г классе 40,8% школьников имеют адекватную самооценку против 48,9%, в 9д классе и только 2 подростка 9г класса имеют низкую самооценку против 4,3% (1 ученик) в 9д классе.

Это говорит о том, что почти все подростки, которых мы изучаем, признают их ценность, важность, самоуспокоенность и высокий уровень самооценки. Адекватная самооценка является оптимальной как для развития, так и для продуктивной деятельности, поскольку подростки правильно соотносят свои навыки и способности, достаточно критикуют себя, склонны действительно видеть свои неудачи и успехи, ставят перед собой реалистичные цели, которые могут быть достигнуты, которые не только подходят для их собственных стандартов, но и пытаются предвидеть, как другие люди (одноклассники, друзья) реагируют на это. Это результат постоянного поиска реальности без переоценки и чрезмерной критичности для ее общения, поведения, действий, переживаний. Следовательно, формирование оптимальной (средней) самооценки во многом зависит от оценки действительности окружающих людей.

Оптимальный уровень самооценки способствует тому, что почти все подростки уважают других, терпимы к мнению другого человека, имеют благоприятные межличностные отношения. Подростки очень чувствительны к своей позиции в своих отношениях с другими. Через отношения они изучают реальность, себя и других.

Результаты исследования по методике М. Рокича показывают, что 88% (из 100%) 9г подростков считают, что для них самое важное значение – наличие хороших и верных друзей. Даже некоторые универсальные ценности, такие как здоровье, некоторые ставят в более низком ранге. Его значение также признают 73% школьников. Немного ниже показатели у ценностей счастливая семейная жизнь (70%) и любовь (57%). Пятое место занимает активная жизнь, ее показатель составляет 43%, шестое место – материальные ценности (39%) и седьмое – общественное признание (37%).

91% (100%) 9д подростков считают, что для них самое важное значение – наличие хороших и верных друзей. Значимость универсальных ценностей также признается 68% студентов. Чуть ниже регистрационного значения – счастливая семейная жизнь (80%), любовь (59%). Шестой ранг занимает значение активная жизнь, ее показатель – 39%, пятый – материальные ценности, предоставленные жизнью (42%) и, наконец, седьмое – общественное признание (35%).

Работая с молодежью, чтобы сформировать компетенцию социального взаимодействия с общественностью, мы подобрали программу «Мои сильные и слабые стороны», которая была реализована в экспериментальной группе [1,2,3,4,5,6].

Эти занятия представляют собой набор задач рисования, тестов, психофизических упражнений, экспериментов, направленных на то, чтобы помочь молодым людям изучать различные типы творческого и значимого

времяпровождения и обновлять свою перспективу времени. Именно благодаря творческим задачам можно удовлетворить потребности подростков в «путешествии»: пытаясь найти другой мир, где его понимают, любят, принимают в мире, в котором он герой, способный противостоять трудностям жизни.

Акцент в работе психолога заключается в формировании понимания подростка, самосознания и бытия. Групповые занятия предоставляют возможность жить не только в вашем собственном мире, но и посещать другие миры, посещать «другое» время – время другого человека. Наряду с активным использованием во время учебных заданий и упражнений творческого характера техника ритмического эха проводится регулярно. Этот метод помогает решить проблему чувствительности к активности самого двигателя, активности других участников, а также проблему формирования децентрализации, признавая разницу в позиции «главного раба», задачу устранения зажимов и координацию мышц.

По нашему мнению, разработанная нами программа позволила решить все проблемы, с которыми мы столкнулись. Программа включает в себя упражнения для консолидации и улучшения навыков общения, есть мини-конференция о том, что являет собой самореализация и какова функция каждого из ее типов упражнений для каждого типа самореализации, которые позволят участникам саморазвиваться в дальнейшем. Во время сеансов участники встретились со следующими способами самореализации: самореализация с помощью слов и изображений, релаксация, самопрограммирование.

После завершения программы в экспериментальной и контрольной группах были повторно выполнены опросники SAMOAL: «Тест самоактуализации» (модифицированная версия POI), метод Дембо-Рубинштейн, метод М. Рокича. Во время окончательного диагноза мы заметили, что результаты улучшились в обеих группах. Однако улучшения в экспериментальной группе качественно отличаются. Из 9г класса только один подросток имеет низкий уровень контакта – 20% от 100%, за 9 дней это количество уменьшилось наполовину. Средние показатели типичны для 12 студентов класса 9г, их показатель составляет 40-60%, в 9д классе 9 подростков показали этот результат, который показал улучшение на 5%. Остальные учащиеся 9-го класса (7 человек) имеют высокий уровень контакта – от 70% до 90%, в 9д 10 подростков показали этот результат, что на 10% выше предыдущего. Следовательно, способность устанавливать сильные и доброжелательные отношения с другими в экспериментальной группе подростков несколько изменилась, показав наилучшие результаты.

Результаты исследования по методике самооценки показывают, что 63,7% подростков 9г класса (13 человек) имеют адекватную среднюю самооценку, по сравнению с 42,4% (9 человек), 34,2% девятого класса являются весьма адекватными и лишь 2,1% имеют низкую самооценку в сравнении с 53,3% – адекватным рейтингом 9д класса и 4,3% минимумом. Это говорит о том, что экспериментальная группа стала больше осознавать свою ценность, важность, показала большее самооправдание и более высокий уровень самооценки.

Следующим этапом основной работы было вторичное проведение методики М. Рокича. 87% (из 100%) подростков 9г класса считают, что для них самое главное – присутствие хороших и верных друзей. Здоровье как ценность также признается 75% студентов. Показатель чуть ниже у счастливой семейной жизни (73%) и любови (56%). Пятое место занимает активная жизнь, ее показатель – 47%, шестое – материальные ценности (39%) и седьмое – общественное признание (36%).

93% (из 100%) подростков 9д класса считают, что для них самое главное – присутствие хороших и верных друзей. Важность здоровья также признана 69% студентов. Показатель чуть более высокого значения – счастливая семейная жизнь (80%), любовь (60%). Шестое место занимает активная жизнь, ее показатель составляет 41%, пятый – материальные ценности (46%) и, наконец, седьмое – общественное признание (36%).

Корреляционный анализ показал эмпирические значения (контактность, гибкость, самооценка и самореализация), которые коррелируют между собой, являются статистически значимыми и положительными. Только эмпирическое значение индекса гибкости коммуникации ниже критического значения, что указывает на отсутствие связи почти со всеми индикаторами, за исключением контакта для связи.

Гипотеза нашего исследования о способности строить прочные и дружеские отношения с другими людьми в молодости подтверждена в целом. Гибкости в общении в присутствии подростков недостаточно. Оптимальная самооценка способствует тому, что почти все подростки уважают других, терпят мнения других людей, имеют благоприятные межличностные отношения. Ценность приобретения друзей, умение строить сильные и доброжелательные отношения, несмотря на отсутствие гибкости, расширяет круг контактов, жизнь подростка расширяет возможности для широкого общения со своими коллегами. Это, в свою очередь, помогает признать его не только как взрослого, но и как отдельного человека. Внутренний и внешний мир подростка, развивающийся и расширяющийся, гармонично приносит удовлетворение и реализацию через взаимодействие с миром, жизнью и обществом. Все подростки учатся ощущению внутреннего благополучия, комфорта.

Проведение данного исследования позволило нам определить ведущую роль общения в самореализации подростка и его значительное влияние на формирование личности в целом.

Полученные результаты могут быть использованы в работе практического психолога, учителей и родителей при решении задач формирования личности. Эти данные также могут содействовать решению проблемы социально-психологической адаптации современной молодежи в новых социальных условиях.

Список литературы

1. Бодалев А.А. Личность и общение: Избр. тр. / А.А. Бодалев. – М.: Педагогика, 2013. – 241 с.

2. Василюк Ф.Е. Жизненный мир и кризис: типологический анализ критических ситуаций / Ф.Е. Василюк // Психологический журнал. – 2009. – №3. – 381 с.

3. Венгер А.Л. Тесты психологического рисования / А.Л. Венгер. – М.: Владос-Пресс, 2005. – 139 с.

4. Коростылева Л.А. Проблема самореализации личности в системе гуманитарных наук / Л.А. Коростылев // Психологические проблемы самореализации личности. – СПб., 2006. – 232 с.

5. Роджерс К. Взгляните на психотерапию / К. Роджерс // Образование человека. – М.: Прогресс, 2007. – 67 с.

Сведения об авторах

Авсиевич В.В. – студентка УО «Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины», Республика Беларусь, г. Гомель.

Азявчикова Наталья Ивановна – магистрант УО «Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины», Республика Беларусь, г. Гомель.

Александрова Виктория Алексеевна – воспитатель МБДОУ «Детский сад №33 «Колосок», Российская Федерация, г. Йошкар-Олы.

Блинова Мария Леонидовна – кандидат педагогических наук, доцент АНО ВО «Межрегиональный открытый социальный институт», ФГБОУ ВО «Марийский государственный университет», Российская Федерация, г. Йошкар-Ола.

Бочкарева Ольга Николаевна – педагог-психолог МБДОУ «Детский сад №2 «Облачко», Российская Федерация, г. Йошкар-Ола.

Гавриленко А.А. – студент(ка) УО «Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины», Республика Беларусь, г. Гомель.

Ганжа Ольга Владимировна – студентка АНО ВО «Межрегиональный открытый социальный институт», Российская Федерация, г. Йошкар-Ола.

Головина Анжелика Владимировна – воспитатель МБДОУ «Детский сад №33 «Колосок», Российская Федерация, г. Йошкар-Олы.

Гришанкова В.А. – студентка УО «Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины», Республика Беларусь, г. Гомель.

Домрачева Лала Фазильевна – преподаватель ГБПОУ РМЭ «Йошкар-Олинский техникум сервисных технологий», Российская Федерация, г. Йошкар-Ола.

Емелова Людмила Леонидовна – студентка АНО ВО «Межрегиональный открытый социальный институт», Российская Федерация, г. Йошкар-Ола.

Ершова Екатерина Сергеевна – воспитатель МБДОУ «Детский сад №33 «Колосок», Российская Федерация, г. Йошкар-Олы.

Зайцева Альбина Михайловна – студентка АНО ВО «Межрегиональный открытый социальный институт», Российская Федерация, г. Йошкар-Ола.

Зверева Е.А. – студентка АНО ВО «Межрегиональный открытый социальный институт», Российская Федерация, г. Йошкар-Ола.

Иванова И.В. – воспитатель МБДОУ «Детский сад №92 «Искорка», Российская Федерация, г. Йошкар-Ола.

Ильченко Ольга Александровна – воспитатель МБДОУ «Детский сад №33 «Колосок», Российская Федерация, г. Йошкар-Олы.

Исаева Алена Игоревна – магистрант ФГБОУ ВО «Марийский государственный университет», Российская Федерация, г. Йошкар-Ола.

Исмагилова Гульназ Ильясовна – студентка АНО ВО «Межрегиональный открытый социальный институт», Российская Федерация, г. Йошкар-Ола.

Капанжа Нина Юрьевна – студентка АНО ВО «Межрегиональный открытый социальный институт», Российская Федерация, г. Йошкар-Ола.

Киселева Екатерина Олеговна – музыкальный руководитель МБДОУ «Детский сад №9 «Росинка», Российская Федерация, г. Йошкар-Ола.

Короткова Татьяна Евгеньевна – студентка АНО ВО «Межрегиональный открытый социальный институт», Российская Федерация, г. Йошкар-Ола.

Крашенинникова Надежда Валентиновна – педагог-психолог МБДОУ «Детский сад №14 «Петушок», Российская Федерация, г. Йошкар-Ола.

Крутолевич Анна Николаевна – кандидат психологических наук, ассистент кафедры психологии УО «Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины», Республика Беларусь, г. Гомель.

Кусянова К.П. – ??? УО «Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины», Республика Беларусь, г. Гомель.

Ларченко И.А. – ??? УО «Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины», Республика Беларусь, г. Гомель.

Лежнина Лариса Викторовна – студентка АНО ВО «Межрегиональный открытый социальный институт», Российская Федерация, г. Йошкар-Ола.

Майба Наталья Сергеевна – магистрант ФГБОУ ВО «Марийский государственный университет», Российская Федерация, г. Йошкар-Ола.

Максимова Елена Руслановна – студентка АНО ВО «Межрегиональный открытый социальный институт», Российская Федерация, г. Йошкар-Ола.

Мамаева Татьяна Гаевна – воспитатель МБДОУ «Детский сад №2 «Облачко», Российская Федерация, г. Йошкар-Ола.

Михеева Венера Александровна – педагог-психолог МБОУ «Куженерская средняя общеобразовательная школа №2», Российская Федерация, Республика Марий Эл, п. Куженер.

Мосунова Надежда Валерьевна – студентка АНО ВО «Межрегиональный открытый социальный институт», Российская Федерация, г. Йошкар-Ола.

Петрова Валентина Николаевна – преподаватель ГБПОУ РМЭ «Йошкар-Олинский техникум сервисных технологий», Российская Федерация, г. Йошкар-Ола.

Полищук А.А. – студент(ка) УО «Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины», Республика Беларусь, г. Гомель.

Приходько Екатерина Владимировна – старший преподаватель кафедры психологии УО «Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины», Республика Беларусь, г. Гомель.

Протасевич С.Ю. – студент ГБПОУ РМЭ «Йошкар-Олинский техникум сервисных технологий», Российская Федерация, г. Йошкар-Ола.

Пугачева Марина Борисовна – студентка АНО ВО «Межрегиональный открытый социальный институт», Российская Федерация, г. Йошкар-Ола.

Романова Мария Леонидовна – воспитатель МБДОУ «Детский сад №33 «Колосок», Российская Федерация, г. Йошкар-Олы.

Станибула Степан Александрович – старший преподаватель УО «Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины», Республика Беларусь, г. Гомель.

Сыч И.А. – магистрант УО «Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины», Республика Беларусь, г. Гомель.

Трифонов Юрий Александрович – ассистент УО «Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины», Республика Беларусь, г. Гомель.

Удодова Кристина Владимировна – студентка УО «Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины», Республика Беларусь, г. Гомель.

Шевцова Татьяна Владимировна – педагог-психолог ГУО «Чечерский районный социально-педагогический центр», Республика Беларусь, г. Чечерск.

Шалагинова О.В. – студентка АНО ВО «Межрегиональный открытый социальный институт», Российская Федерация, г. Йошкар-Ола.

Шишкина Ольга Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры общей и специальной психологии и педагогики АНО ВО «Межрегиональный открытый социальный институт», Российская Федерация, г. Йошкар-Ола.

Яровиков Эдуард Валерьевич – студент АНО ВО «Межрегиональный открытый социальный институт», Российская Федерация, г. Йошкар-Ола.

Оглавление

Авсиевич В.В. Роль перфекционизма в эмоциональной дезадаптации студентов 3
Азявчикова Н.И. Динамика киберкоммуникативной зависимости в подростковом возрасте 6
Александрова В.А. Развитие личности в процессе экологического воспитания 10
Блинова М.Л., Капанжа Н.Ю. Влияние стилей взаимоотношения в семье на агрессивность младших школьников 13
Блинова М.Л., Короткова Т.Е. Средства развития эмоциональной устойчивости к стрессу сотрудников МЧС 16
Бочкарева О.Н. Развитие произвольности у детей дошкольного возраста посредством психотренинга общения 19
Гавриленко А.А. Психологические детерминанты суицидального поведения студентов 22
Ганжа О.В. Гендерные различия в способах самоутверждения у подростков с различным статусом в группе 26
Головина А.В. Влияние музыкального творчества на эмоциональное состояние ребенка 32
Гришанкова В.А. Современные подходы к проблеме агрессии в психологии 36
Домрачева Л.Ф. Практическое использование знаний о психологических особенностях людей с ограниченными возможностями здоровья на примере социального проекта «Мы рядом» 40
Емелова Л.Л., Шишкина О.В. Формирование полоролевой и гендерной идентичности в подростковом возрасте 44
Ершова Е.С. Влияние нетрадиционных техник рисования на развитие мелкой моторики рук детей младшего дошкольного возраста 48
Зайцева А.М., Шишкина О.В. Детско-родительские отношения как фактор становления успешной личности 51
Зверева Е.А., Шишкина О.В. Социально-психологические особенности волевой регуляции в период детских кризисов 55
Иванова И.В. Кризис трех лет 62
Ильченко О.А. Социально-личностное развитие дошкольников в процессе общения со сверстниками 66
Исаева А.И., Майба Н.С. Самостоятельная работа на уроках физики 70
Исаева А.И., Майба Н.С. Формирование у учащихся умений решать физические задачи 74
Исмагилова Г.Т., Блинова М.Л. Семья и ее влияние на формирование личности ребенка 79

Киселева Е.О. Использование технологии «Сказкотерапия» на музыкальных занятиях в ДОУ 81
Крашенинникова Н.В. Влияние игры на психоэмоциональное развитие детей при проведении коррекционно-развивающих занятий 83
Кусянова К.П., Крутолевич А.Н. Взаимосвязь тревожности детей с агрессивностью и враждебностью их родителей 86
Ларченко И.А., Крутолевич А.Н. Исследование взаимосвязи самоотношения и стратегий поведения в конфликте работников торговой сферы 90
Лежнина Л.В., Шишкина О.В. Взаимосвязь эмпатийности и типа межличностных отношений студентов техникума 94
Максимова Е.Р., Шишкина О.В. Изучение динамики развития коммуникативности детей 98
Мамаева Т.Г. Развитие коммуникативных способностей детей дошкольного возраста средствами театрализованной деятельности 102
Михеева В.А. Психолого-педагогическое сопровождение урока 107
Мосунова Н.В., Шишкина О.В. Изучение процесса адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья к детскому саду 112
Мосунова Н.В. Шишкина О.В. Особенности адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья к детскому саду 120
Петрова В.Н. Связь эмоциональной сферы и эмоционального выгорания в профессии преподавателя 123
Полищук А.А. Влияние психологических защит на функционирование личности 127
Приходько Е.В., Удодова К.В. Особенности познавательных процессов младших школьников с разным уровнем готовности к школьному обучению 130
Протасевич С.Ю. Категория счастья в понимании современных молодых женщин 133
Пугачева М.Б., Шишкина О.В. Специфика общения со сверстниками в разных возрастных группах 137
Романова М.Л. Формирование творческих способностей у детей дошкольного возраста в процессе художественно-эстетического воспитания 142
Станибула С.А. Интеллектуальная сфера как ресурс преодоления сложных жизненных ситуаций 145
Станибула С.А. Психологическая сфера детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей 148
Сыч И.А. Взаимосвязь копинг-стратегий и уровня эмоционального выгорания у медицинских работников 152

Трифонов Ю.А. Самоактуализация личности футбольных фанатов Белоруссии 157
Трифонов Ю.А. Социализация личности в условиях околофутбольной субкультуры 160
Шалагинова О.Б., Блинова М.Л. Влияние социально-психологического климата на уровень агрессивности и поведение у младших школьников в конфликтной ситуации 160
Шевцова Т.В. Привязанность и характеристика ее типов 165
Яровиков Э.В., Шишкина О.В. Изучение особенностей общения как один из факторов самореализации подростка 173
Сведения об авторах 179

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗНАНИЕ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОСТИ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Сборник статей по материалам
VIII Всероссийской научно-практической конференции
20-22 февраля 2018 года

Авторы опубликованных статей несут полную ответственность
за содержание материалов

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

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

Корректор: В.В. Бирюкова
Компьютерная верстка: В.В. Бирюкова

Издательство ООО ИПФ «СТРИНГ»
Изд. №
ISBN

Подписано в печать 26.04.2018 г.
Формат 60×84/16. Бумага офсетная. Усл. печ. л.
Тираж 500
Заказ №
Отпечатано с готового оригинал-макета в ООО ИПФ «СТРИНГ»
424006, г. Йошкар-Ола, ул. Строителей, 95