

МОЛОДОЙ
учёный



II Международная научная конференция

СОВРЕМЕННАЯ ПСИХОЛОГИЯ



Пермь

УДК 15(063)

ББК 88я43

С56

Главный редактор: *Г. Д. Ахметова*

Редакционная коллегия сборника:

М. Н. Ахметова, Ю. В. Иванова, К. С. Лактионов, Н. М. Сараева, О. А. Авдеюк, Т. И. Алиева, В. В. Ахметова, В. С. Брезгин, О. Е. Данилов, А. В. Дёмин, К. В. Дядюн, К. В. Желнова, Т. П. Жуйкова, М. А. Игнатова, В. В. Коварда, М. Г. Комогорцев, А. В. Котляров, С. А. Кучерявенко, Е. В. Лескова, И. А. Макеева, У. А. Мусаева, М. О. Насимов, Г. Б. Прончев, А. М. Семахин, Н. С. Сенюшкин, И. Г. Ткаченко, А. С. Яхина

Ответственные редакторы:

Г. А. Кайнова, Е. И. Осянина

Международный редакционный совет:

З. Г. Айрян (Армения), П. Л. Арошидзе (Грузия), З. В. Атаев (Россия), В. В. Борисов (Украина), Г. Ц. Велковска (Болгария), Т. Гайич (Сербия), А. Данатаров (Туркменистан), А. М. Данилов (Россия), З. Р. Досманбетова (Казахстан), А. М. Ешиев (Кыргызстан), Н. С. Игисинов (Казахстан), К. Б. Кадыров (Узбекистан), О. А. Козырева (Россия), Лю Цзюань (Китай), Л. В. Малес (Украина), М. А. Нагервадзе (Грузия), Н. Я. Прокопьев (Россия), М. А. Прокофьева (Казахстан), М. Б. Ребезов (Россия), Ю. Г. Сорока (Украина), Г. Н. Узаков (Узбекистан), Н. Х. Хоналиев (Таджикистан), А. Хоссейни (Иран), А. К. Шарипов (Казахстан)

Современная психология: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Пермь, июль 2014 г.). —

С56 Пермь: Меркурий, 2014. — iv, 72 с.

ISBN 978-5-88187-472-8

В сборнике представлены материалы II Международной научной конференции «Современная психология». Рассматриваются общие вопросы психологии, история психологии, вопросы общей, возрастной, сравнительной, социальной, прикладной, и педагогической психологии, а также психологии развития.

Предназначен для научных работников, преподавателей, аспирантов и студентов психологических специальностей, а также для широкого круга читателей.

УДК 15(063)

ББК 88я43

СОДЕРЖАНИЕ

2. ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

Лялина Я.И.

Исследование эмоционально-аффективной сферы личности в трудах Теодюля Рибо 1

3. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Койсина О.Б.

Образы Одиссея и богов в произведениях Гомера. Психологические эссе-размышление о взаимоотношениях людей и богов через призму отображения их в эпических произведениях Гомера 7

4. ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

Атаскевич Н.О.

Формирование психологической устойчивости личности подростков как фактор профилактики интернет-зависимости 10

Шагидаева А.Б.

Старость как кризисный возрастной период 13

5. СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Сафронова М.А.

Подходы к пониманию одаренности в разных странах (на примере России и Китая) 18

6. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Гамаюнова А.В., Чудова С.Г.

Семья и профессия как социально-психологические системы, специфика взаимодействия (по материалам социологического исследования в Волчихинском отделе МВД полиции, Алтайский край) 21

Грива О.В.

Межличностная аттракция и ее детерминирующие факторы 23

Коноплёв Н.Н., Курилович М.А.

Стратегии консультирования в аспекте жизнестойкости и психологического здоровья личности в пенсионном возрасте 26

Коноплёва Л.С., Курилович М.А.

Консультирование семьи и молодёжи в аспекте толерантного сознания 28

Поляков С.А., Фёдоров С.В.

Социально-психологические аспекты формирования имиджа российских силовых структур 31

7. ПРИКЛАДНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Бондаренко Р.И.

Психологические и профессиональные качества хирургической сестры. 34

Туран Н.К.

Влияние тренинга сказкотерапии на уровень школьной тревожности младших школьников. 36

8. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Володина К.А.

Особенности профессионального обучения студентов-психологов 39

Жильцова Ю.В.

Формирование семейных ценностей у студенческой молодежи 41

Зими́на К.И.

Влияние компьютерных игр на развитие подростков. 43

Иванова Е.А., Токарев А.А.

Аспекты изучения психолого-педагогических нарушений речевого развития у детей старшего дошкольного возраста 45

Каминская М.Ю.

Роль педагога-психолога в развитии эмоционально-волевой сферы дошкольника 5–7 лет. 50

Неверова А.А.

Личностно-ориентированный подход к исследованию повышения уровня восприятия детей дошкольного возраста киножурнала «Ералаш» 52

Рачицкая Н.В.

Коммуникативная толерантность как элемент коммуникативной компетентности 55

Салихзянова Л.И.

Метод нейропсихологической коррекции детей с ограниченными возможностями. 56

Саратова Л.М.

Психолого-педагогическое сопровождение подростков с ограниченными возможностями здоровья в условиях интеграции. 59

Снегирева Е.В.

Возможности использования программного продукта «Психология в школе» для психологической диагностики результатов освоения основной общеобразовательной программы в рамках реализации ФГОС. 64

Федулов И.С.

Сравнительная характеристика структуры волевой активности подростков 11–14 лет, занимающихся различными видами спортивной деятельности. 68

2. ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

Исследование эмоционально-аффективной сферы личности в трудах Теодюля Рибо

Лялина Яна Игоревна, аспирант

Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина

Выделение психологии в самостоятельную область научного знания на рубеже XIX–XX веков было тесным образом связано с развитием экспериментальных исследований, применяемых к многочисленным сторонам психической жизни человека. Именно в данный период времени практически во всех странах (России, Германии, Франции, США, Австрии, Англии и др.) происходило открытие психологических лабораторий и институтов экспериментальных исследований. Несмотря на то, что психология, находясь на стадии интенсивного развития, открывала новые возможности для изучения разных аспектов психики человека, все же она отличалась отсутствием четко сформулированных методологических основ, наличием многочисленных точек зрения относительно предмета исследования, поэтому нуждалась в дальнейшем развитии своего категориального аппарата. В связи с этим на рубеже веков произошло разделение психологии на различные школы (структурализм, функционализм, Вюрцбургская школа, Французская психологическая школа, описательная психология и др.). Они занимались изучением связей и законов различных сфер психики как производных сознания, но расходились в понимании сущности самого процесса сознания и возможности его исследования экспериментальными методами. Например, представитель структурализма Э. Титченер рассматривал сознание как систему взаимосвязанных элементов, а сторонники функционализма (Ф. Брентано, К. Штумпф, В. Джемс, Д. Дьюи, Д. Энджелл, Р. Вудвортс) занимались изучением функций, которые оно реализует.

Значимый вклад в развитии психологии как науки был внесен представителями Французской психологической школы, в особенности сторонниками экспериментального направления в изучении различных сфер психической жизни человека (Т.А. Рибо, А. Бине, П. Жане), основоположником которого по праву считается Теодюль Арман Рибо (Théodule Armand Ribot, 1839–1916). Доктор философских наук, профессор и руководитель кафедры сравнительной и экспериментальной психологии знаменитого в тот период времени учебно-исследовательского учреждения Коллеж де Франс (Collège de France), член Французской академии наук, основатель первого во Франции психологического журнала «Философское обозрение»

(«Revue philosophique», 1876) и общества физиологической психологии в Париже (1885 г.) Т. Рибо сыграл важную роль в развитии экспериментального направления во французской психологии. В своих первых работах Рибо подробно изложил программу новой психологической науки (Т.А. Рибо, 1881, 1895). Он стремился сделать психологию точной и позитивной наукой, лишенной субъективизма, где полученные в ходе исследования данные основывались бы только на результатах проведенных исследований и были лишены метафизических воззрений.

В создании новой программы психологической науки, Рибо полагал, что она должна базироваться на теории эволюции и использовать сравнительные методы изучения. Также при анализе любого психического явления важно учитывать его нарушения, поэтому необходимо применять метод патологического наблюдения, так как, по мнению французского психолога, невозможно познать нормы без исследования существующей патологии какой-либо психической функции.

В своих многочисленных трудах, посвященных изучению практически всех сторон психики человека (волевой, познавательной, эмоционально-аффективной, личностной), Т. Рибо придерживался физиологической теории, полагая, что любое психическое явление порождено деятельностью мозга и нервных центров. В связи с этим, основу психологии, по его мнению, должны составлять естественные науки, в первую очередь биология. Также французский психолог полагал, что при изучении психики важно учитывать характер социальной жизни индивида и его трудовой деятельности.

С позиции разработанной программы новой психологии как чисто опытной науки, Т. Рибо коснулся исследования актуальной и ранее малоизученной проблемы, посвященной сущности эмоционально-аффективной сферы психики человека (Т. Рибо, 1898).

Относительно данной проблемы на рубеже веков существовали две противоположные и конкурирующие теории. Интеллектуальный подход (И.Ф. Гербарт) признавал чувства вторичными явлениями, «которые представляют из себя лишь качества, виды или функции познания» [3, с. 2] и выражаются как «смутное волнение», возникающее в процессе мыслительной деятельности.

Противоположная точка зрения принадлежала сторонникам физиологической теории (А. Бэн, Г. Спенсер, Г. Маудсли, Ф.А. Ланге, У. Джеймс) которые, напротив, считали аффективные состояния первичными, самостоятельными, независимыми от мышления и рассматривали все эмоции «как прямое и непосредственное выражение растительной жизни» [3, с. 3]. Сам Т. Рибо придерживался физиологической теории, поэтому на протяжении всего исследования, кающегося психологии эмоций, доказывал ее состоятельность, считая, что любое аффективное состояние обусловлено деятельностью физиологических процессов организма. Также французский психолог коснулся проблемы эволюции аффективной жизни, аффективной памяти, внешних и внутренних условий эмоций, их классификации и патологических нарушений.

Придерживаясь теории Ч. Дарвина, Теодюль Рибо полагал, что наличие разнообразных аффективных состояний у человека есть результат сложного и длительного процесса эволюции живого в борьбе за существование. Исходя из этого, эмоции представляют «организованные проявления аффективной жизни, это — реакция индивида на все то, что касается его сохранения и усовершенствования, его существования или улучшения этого существования» [3, с. 103]. Основой эмоциональной сферы, по мнению Рибо, являются не страдания и удовольствия, как считалось ранее, а двигательные реакции, которые французский психолог связывал со стремлениями, потребностями, влечениями, инстинктами и желаниями. Именно они предполагают «возбуждение двигательных нервов» и служат «выражением всех физических и духовных потребностей человека» [3, с. 6]. Приятные и неприятные

состояния (страдания и удовольствия) не являются базой эмоций, а «представляют лишь внешнюю сторону аффективной жизни», «последствия, которые должны привести нас к разысканию и определению причин, таящихся в области инстинктов» [3, с. 7]. Также, по мнению Рибо, страдания и удовольствия не могут быть включены в число первичных эмоций, поскольку характеризуют «общие признаки аффективной жизни» [3, с. 21]. Если эмоция сама по себе представляет сложное, замкнутое и обособленное психическое образование, то страдания и удовольствия, напротив, могут встречаться в различных эмоциональных состояниях (страх, гнев, половая эмоция и др.).

Основываясь на вышеизложенном, в эволюции аффективной жизни Рибо выделил несколько последовательных стадий развития, представленных в таблице 1.

Основываясь на положениях, выведенных Т. Рибо, можно заключать, что эмоциональная сфера психики человека есть результат длительного процесса эволюции, приспособления индивида к изменяющимся условиям жизни. Изначально она представлена физико-химическими процессами, протекающими в одноклеточных организмах, и выражается в притяжении и отталкивании (ассимиляции и диссимиляции). Затем, в результате появления сознания, усложнения условий существования, необходимости удовлетворения базовых физиологических потребностей, появляются первичные эмоции. По взглядам Рибо, они представляют «сложное синтетическое состояние, слагающееся, в существенных чертах из осуществленных или задержанных движений, органических изменений (в дыхании, кровообращении и т. д.)» [3, с. 17]. Первичные эмоции являются новообразованиями,

Таблица 1

Стадии эволюции аффективной жизни

Стадии	Характеристика	Виды эмоций
1. До-сознательная чувствительность	Представлена протоплазматической органической чувствительностью, не доходящей до сознания	Ассимиляция и диссимиляция одноклеточных организмов (притяжение и отталкивание)
2. Появление первичных эмоций (сознательный период)	Период удовлетворения физиологических потребностей (жажда, голод сон и др.); Связан с появлением инстинкта самосохранения; Основная цель — сохранение вида	Первичные эмоции: 1. Общие для человека и животных (страх, гнев, привязанность); 2. Свойственные человеку: • эмоция сознания собственной личности (положительная — сила, решимость; отрицательная — бессилие, слабость); • половая эмоция
3. Превращение первичных эмоций в сложные или абстрактные эмоции	Представлены в высших сферах науки, искусства и нравственности, поэтому недоступны большинству людей и рас. Предполагают два условия: 1. Способность к пониманию и созданию общих идей; 2. Способность чувствовать эти идеи.	Пример: «чистое, мистическое, платоническое чувство любви»

связанными с «ощущениями, восприятиями или их непосредственными представлениями» [3, с. 108]. Они возникают внезапно, ограничены во времени и всегда «имеют отношение к сохранению индивидуума или вида» [3, с. 17]. Из первичных эмоций берут свое начало смешанные и абстрактные аффективные состояния (религиозное, умственное, нравственное и эстетическое чувства).

На основании анализа эволюции эмоций, Рибо пошел к новому пониманию проблемы природы аффективной жизни. Критикуя интеллектуальный подход, французский психолог пришел к выводу, заключающемуся в первичности аффективной жизни по отношению к интеллектуальной. Подтверждение данного положения можно наблюдать в до-сознательном периоде, в котором развиваются зачатки эмоциональной сферы. На основе этого, базовые и абстрактные аффективные состояния образуются путем психофизиологической комбинации, которая заключается в себе «особое состояние сознания, особые изменения в функциях органической жизни, движения или стремления к движению, остановке» [3, с. 103]. При этом в сознательном периоде существуют эмоции, «которые не происходят ни от какой идеи, а наоборот, служат ее источником» [3, с. 105]. Примеры таких случаев можно встретить в патологических нарушениях аффективной сферы (возникновение «смутной грусти» перед рецидивом заболевания), влиянии психоактивных веществ (вино вызывает радость, спирт придает смелость), в раннем детском возрасте (ребенок изначально живет только эмоциями).

С позиции физиологической теории Джеймса-Ланге, согласно которой физиологические последствия являются причиной, а не следствием выражения той или иной эмоции, Т. Рибо вывел новый механизм развития аффективных состояний:

1. Появление интеллектуального состояния;
2. Органические или двигательные изменения;
3. Эмоциональные реакции (сознание этих изменений).

Подобная схема возникновения эмоций отдает ведущее значение физиологическим особенностям. Это означает, что каждый человек может самопроизвольно вызвать любое чувство, симитировав его основные двигательные проявления. Стоит отметить, что появление данной теории вызвало споры среди общества ученых XX века. На основании этого стали проводиться многочисленные эксперименты и разрабатываться новые подходы по проблеме роли физиологических механизмов в образовании эмоций (Ч.С. Шеррингтон, У.Б. Кеннон, П.К. Анохин и др.), которые полностью опровергли теорию Джеймса-Ланге. Эксперименты, проведенные на животных, показали, что одни и те же физиологические изменения могут сопровождать различные эмоции, а также не аффективные состояния.

В отличие от У.Д. Джеймса и К.Г. Ланге, которые в своих исследованиях занимались изучением базовых эмоций, Теодюль Рибо применил физиологическую теорию и к высшим человеческим чувствам: нравственному, религиозному, эстетическому и умственному. Данные эмоции, по его взглядам, связаны с абстрактными образами

и определяются социальными условиями развития индивидуума. Высшие чувства оказывают влияние на физиологию организма, вызывая в нем различные изменения. Например, религиозное чувство имеет наиболее очевидную зависимость от физиологических механизмов, поскольку связано с инстинктом самосохранения, «с представлением о спасении, в какой бы форме не представлялось оно верующему» [3, с. 109]. Под его влиянием человек ощущает «внутреннюю бурю», трепет, сильное волнение, оказывающее влияние на нервную и сердечнососудистую системы. Нравственная эмоция, в свою очередь, «выражается внутренними и внешними движениями и действует как инстинкт» [3, с. 111]. «Сочувствие, — пишет Рибо, — приводящее нас в унисон с другими людьми, позволяющее нам чувствовать добро и зло, есть свойство животной жизни, настойчиво требующее известных физиологических условий и не могущее существовать без них» [3, с. 111]. Из этого следует, что в развитии любого чувства главную роль выполняют физиологические процессы.

На основании вышеизложенных положений, французский психолог дал определение одному из главных свойств эмоции, ее интенсивности. Интенсивность эмоций, по мнению Рибо, «прямо пропорциональна количеству сопровождающих их физиологических явлений» [3, с. 114]. Это означает, что величина стимула, вызывающего изменения во внутренних процессах организма, в равной степени изменяет и «аффективный тон».

Также в своем исследовании Т. Рибо коснулся проблемы внешних и внутренних условий эмоций.

Возникновение чувств имеет прямое отношение к функционированию головного мозга человека, «в котором ощущения, исходящие из внутренних органов, отражаются наравне с внешними впечатлениями» [3, с. 126]. Но поскольку любая эмоция является сложным комплексом физиологических процессов, поэтому она не может быть локализована в какой-то отдельной области, а требует деятельности нескольких мозговых и немозговых центров [3, с. 127–128]:

1. Чувственных центров зрения, обоняния, осязания и т.д.;
2. Различных центров двигательной области, управляющих движениями частей тела;
3. Центров, соответствующих явлениям органической жизни:

— Центры спинного мозга (дыхательный, ускоряющий сердечные ритмы, центр управления деятельностью половой системы и др.);

— Центры продолговатого мозга (дыхательный, замедляющий сердечные ритмы, термический);

— Центры «коркового» слоя (сосудистый, термический, железистый, трофический и др.).

Также Рибо предполагал, что внутренними условиями возникновения эмоций могут являться и глубокие химические процессы, происходящие в тканях и жидкостях организма. Подтверждение данной точки зрения можно найти в действии психоактивных веществ, упо-

требуемых человеком. Также в случаях самоотравления ядами организма при возникновении психических заболеваний.

Внешние проявления эмоций Теодюль Рибо подразделял на два слоя [3, с. 142].:

1. Первоначальный, зависящий от анатомического и физиологического строения;
2. Вторичный, зависящий от строения психологического.

В любом случае при выражении любой эмоции «ум придерживается одного и того же метода и бессознательно подчиняется одному и тому же управляющему им закону» [3, с. 142].

В данной работе французский психолог первым коснулся рассмотрения важной и впоследствии крайне спорной проблемы наличия аффективной памяти у человека. Иными словами Рибо пытался раскрыть сущность вопроса: «могут ли представления вкусовых и обонятельных ощущений, прежних удовольствий и страданий и пережитых эмоций самопроизвольно возрождаться в сознании или быть вызваны усилием воли без всякого внешнего, приводящего события?» [3, с. 153].

Основываясь на данных собственных наблюдений за людьми взрослого возраста обоих полов при воспроизведении ранее пережитого чувства, французский психолог пришел к выводу о существовании аффективной памяти в двух видах: ложной (абстрактной) и настоящей (конкретной).

Ложная или абстрактная аффективная память «состоит в представлении о каком-нибудь событии с прибавлением известного аффективного отпечатка» [3, с. 173]. В данном случае индивид интеллектуально вспоминает лишь об абстракциях пережитого чувства (той ситуации, при которой эмоция возникла), но сам ее не повторно не испытывает. Такое аффективное состояние «представляет собою не более, как призрак, как подобие и замену настоящего события, как интеллектуализированное состояние, присоединяющееся к чисто интеллектуальным элементам представления» [3, с. 175].

Настоящая (конкретная) аффективная память, напротив, «состоит в воспроизведении в настоящую минуту прошедшего аффективного состояния, со всеми его признаками» (стр. 175). В данном случае эмоция, испытанная ранее, должна «сравниваться по силе с первоначальным впечатлением» [3, с. 177].

В результате данного анализа Рибо пришел к следующим основным выводам относительно возможности существования настоящей аффективной памяти у человека [3, с. 188]:

1. У большинства людей аффективная память отсутствует;
2. У некоторых существует полу-интеллектуальная, полу-аффективная память, т. е. эмоциональные элементы воспроизводятся лишь с трудом, отчасти при помощи интеллектуальных состояний, с которыми они связаны;

3. У немногих существует полная аффективная память: интеллектуальный элемент служит лишь средством для вызова воспоминания и исчезает очень быстро.

Стоит отметить, что рассуждения Рибо вызвали многочисленные споры ученых относительно вопроса существования эмоциональной памяти. О. Кюльпе в 1908 году провел исследование по произвольному воспроизведению у ряда испытуемых различных эмоций, в результате которого пришел к выводу о невозможности полного восстановления ранее пережитого чувства. Дискуссия между Т. Рибо и О. Кюльпе в 1908–1910 годах так и не пришла к окончательному разрешению, и вопрос об аффективной памяти остался открытым. Однако, П. П. Блонский в книге «Память и мышление» (1935 г.) отмечал, что «Рибо стоял ближе к истине, отстаивая существование аффективной памяти. Этому сильно содействовало явно выраженное у него стремление опираться на физиологию и психопатологию» [1, с. 43].

В XX веке возникла иная точка зрения, подтверждающая существование лишь непроизвольной аффективной памяти, при которой интеллектуальные элементы не оставляют отражения в сознании индивида, вследствие чего эмоциональная реакция оказывается беспричинной (П. П. Блонский, 1935; Е. А. Громова, 1980; П. В. Симонов, 1987). Такая память на чувства не может быть исследована чисто экспериментальным путем, а значит, обречена на результаты субъективных рассказов испытуемых. В настоящий момент, данная дискуссия так и нашла своего полного решения и требует дальнейших исследований.

Помимо проблемы эмоциональной памяти Теодюль Рибо также коснулся крайне спорного и важного вопроса о возможности классификации аффективных состояний.

Все существующие на тот период времени попытки классифицировать эмоции человека французский психолог подразделял на следующие виды:

1. Классификация удовольствий и страданий (Л. Дюмон, А. Бони);
2. Эмпирическая и аналитическая (сравнительная) классификации (А. Бэн, Г. Мерсье);
3. Классификация представлений (интеллектуалистическая форма эмоций) (Т. Вайц, М. В. Дробиш, И. В. Наловский, Ш. Годжсон).

По мнению Рибо, ни одна из приведенных выше классификаций не способна в полной мере раскрыть многообразие всей аффективной жизни человека. Чем это обосновано? Каждая простая или сложная эмоция имеет бесчисленное множество разновидностей и зависит как от внешних условий существования (эпохи, расы, хода цивилизации), так и от индивидуальных внутренних условий функционирования организма, которые играют первоочередную роль в развитии какого-либо чувства. Единственный путь, по которому можно следовать, по взглядам Рибо, «это путь генетической преемственности: сначала нужно установить простые, первичные эмоции, затем отыскать те сознательные или бессознательные умственные процессы, посредством которых

из них вытекли эмоции сложные и производные» [3, с. 152]. Будучи сторонником патологического наблюдения, французский психолог не только обозначил ба-

зовые эмоции, их психологические аспекты и физиологические признаки, но и дал классификацию их нарушений, представленных в таблице 2.

Таблица 2

Генетическая классификация базовых эмоций

Вид эмоции	Определение	Психологические аспекты	Физиологические признаки	Патологии
1. Страх (инстинкт самосохранения в оборонительной форме)	Эмоциональная реакция, вызываемая ярким и упорным представлением о возможном страдании или зле	1. Страх первичный , инстинктивный, бессознательный, предшествующий личному опыту; 2. Страх вторичный , сознательный, появляющийся после опыта	1. По отношению к иннервации мышц (ослабление, конвульсивная дрожь, полное прекращение движения); 2. В мышцах органической жизни (остановка слюноотделения, холодный пот, мурашки, стеснение в груди, сжатие в горле, прерывистое дыхание); 3. В сосудодвигательном аппарате (сужение сосудов, сильное сердцебиение, бледность и периферическая анемия)	Разновидности фобий (айкмофобия, беленофобия, талассофобия, потамофобия и др.)
2. Гнев (инстинкт самосохранения в наступательной форме)	Сознательное побуждение, заставляющее доставлять другому страдание и испытывать от этого положительное наслаждение	1. Животная форма (форма действительного нападения); 2. Интеллектуализированная форма (форма отсроченного нападения)	1. Расширение кровеносных сосудов, усиление кожного кровообращения, краснота, вздутие; 2. Нервное раздражение мускулов (судороги, резкие движения, прерывистое дыхание); 3. Усиление слюноотделения.	Различные формы мании (дипсомания, эротомания, клептомания и др.)
3. Симпатия	Стремления одного индивида согласовать свое настроение с деятельными или эмоциональными состояниями других	1. Рефлекторная, автоматическая, бессознательная симпатия (подражание); 2. Сознательная симпатия (вызывает у двух индивидов аналогичные аффективные настроения); 3. Интеллектуальная симпатия (гармония чувств и действий, основанных на единстве представлений).	Подражательные движения	Преобладание излишнего эгоизма, ипохондрия, безумие, излишняя чувствительность к людям, животным (зоофилия), предметам
4. Нежная эмоция	Приближение, соприкосновение с другим индивидом, выражающееся в улыбке, поцелуе и иных нежных проявлениях	Простая и первичная эмоция, лежит в основе всех общественных, нравственных и альтруистических проявлений. Происходит от первой инстинктивной привязанности ребенка к матери	Притяжение, расслабление, улыбка, усиление кровообращения, появление слез	Преобладание эгоизма, ипохондрия, безумие, излишняя чувствительность к людям, животным (зоофилия), предметам

5. Гордость	Ощущение превосходства над другим человеком, удовлетворение или довольство собой	Имеет прямое отношение к человеческой личности. Имеет смешанную природу: относится к радости, гневу, совпадает с удовольствием.	Глубокое дыхание, эксцентричная мимика	Безумие от власти, бред величия, мегаломания
6. Смирение	Ощущение слабости, бессилия	Связано с человеческим «Я». Имеет смешанное происхождение: образована от печали, боязни.	Уменьшение или задержка движений	Стремление к самоубийству
7. Эмоция любви (половой инстинкт)	Чувство глубокой привязанности к другому человеку или объекту	Имеет смешанное происхождение: образована от радости и нежности. 3 стадии развития: 1. Инстинктивный период; 2. Эмоциональный период; 3. Интеллектуализированный период	Усиление кровообращения и дыхания, центробежные движения	Извращение полового инстинкта (гомосексуализм, некрофилия и др.)

Все вышеизложенные базовые аффективные состояния имеются в зачаточном состоянии у низших форм животной жизни и обусловлены действием инстинкта самосохранения. Появление сознания еще более усложняет каждую из них, в результате чего приводит к образованию высших эмоций.

По мнению Рибо, существует несколько путей образования высших аффективных состояний [3, с. 282]:

1. Эволюционный путь (при переходе от низших форм жизни к высшим);
2. Путь задержки в развитии (например, ненависть как недоразвившаяся форма гнева);
3. Путь сочетания (смешения или соединения простых аффективных состояний).

В результате следования какому-то из перечисленных путей, образуются высшие аффективные состояния: социальное, нравственное, религиозное, эстетическое и интеллектуальное чувства. Стоит отметить, что развитие каждой из этих высших эмоций сопряжено с возникновением общества и его институтов, а значит, данные аффективные состояния можно обнаружить только у человека. Дать полноценный ответ на природу возникновения, физиологические механизмы и патологии каждого из этих состояний крайне сложно в силу их индивидуального развития у человека.

Генетический принцип классификации эмоций был применен Т. Рибо не впервые. Деление аффективных состояний на базовые и производные можно обнаружить

Литература:

1. Блонский, П. П. Память и мышление. — М.-Л., 1935. — 215 с.
2. Громова, Е. А. Эмоциональная память и ее механизмы. — М.: Наука, 1980. — 181 с.
3. Рибо, Т. А. Психология чувств. — СПб: типография А. А. Пороховщикова, 1898. — 124 с.
4. Рибо, Т. А. Современная английская психология: (Опыт. школа): Пер. со 2-го, доп. изд./Ред. пер. и крит. этюд П. Д. Боборыкина. — М.: Изд. К. Т. Солдотенкова, 1881. — 345 с.
5. Рибо, Т. А. Современная германская психология: (Опыт. школа): Пер. со 2-го, фр. изд., испр. и доп., Л. Ройзмана. — СПб.: Изд. журн. «Научное обозрение», 1895. — 274 с.
6. Симонов, П. В. Мотивированный мозг. — М., 1987. — 272 с.

в трудах Б. Спинозы, В. Вундта и Н. Грота. В современной психологической науке данный вопрос остается дискуссионным. В среднем существует несколько групп классификаций эмоций: исходя из потребностей (Б. И. Додонов); деление на первичные и вторичные (К. Э. Изард); деление на ведущие и ситуативные (В. К. Виллюнас). Но ни одна из них не исчерпывает всего многообразия аффективной сферы человека, поэтому точка зрения Теодюля Рибо, высказанная более ста лет назад, остается актуальной и в рамках современной психологии.

Резюмируя вышесказанное, стоит отметить, что Т. Рибо при изучении аффективно-эмоциональной сферы личности человека коснулся многочисленных ее сторон (эволюции, классификации, физиологических основ, внешних и внутренних условий и др.). Его труд представляет комплексное изложение уже имеющихся на тот период времени теорий и исследований по данной проблематике. Также в своей работе Рибо доказал, что наличие аффективной сферы у человека есть результат длительного эволюционного процесса, где ведущее место занимают физиологические механизмы. Некоторые из вопросов, поставленных французским психологом более века назад, имеют актуальное значение и для современной психологической науки. В связи с этим данная работа может быть полезна в качестве исторического экскурса в изучении важной, многоаспектной и спорной проблемы сущности аффективной сферы человека.

3. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Образы Одиссея и богов в произведениях Гомера. Психологические эссе-размышление о взаимоотношениях людей и богов через призму отображения их в эпических произведениях Гомера

Койсина Оксана Борисовна, педагог-психолог, магистр педагогики
Сахалинский промышленно-экономический техникум (г. Южно-Сахалинск)

Ключевые слова: образ Одиссея-руководителя, боги, люди, власть, жертва.

Образ Одиссея-руководителя

Почему выбор пал на Одиссея? По двум причинам. Во-первых, я давно намеревалась прочесть Гомера, не только «Одиссею», но и «Илиаду». Во-вторых, как говорится, не бывает ничего случайного — во второй или в третий раз посмотрела голливудский фильм «Одиссея». На этот раз цель просмотра фильма совпала с целью данной работы: анализ личности героя как руководителя. Таким образом, данная работа основана на анализе произведения литературного и произведения кинематографического.

Одиссей — это герой эпической поэмы древнегреческого поэта Гомера. Одиссей — царь острова Итаки, покинувший своих жену, мать и сына, рождённого в день отплытия Одиссея к берегам Трои.

Двадцать лет он по воле богов скитался, не имея возможности вернуться к родным берегам. Вначале вместе со своей командой, а затем, когда все его спутники погибли, он один продолжал бедствовать.

Для своего отряда он был не только царь, но также военачальник, товарищ и друг. Как руководитель он управлял не только страной и людьми, но, прежде всего, собой — своими поступками, чувствами, волей.

В ходе просмотра художественного фильма я смогла отметить некоторые организаторские качества Одиссея. Ниже перечисляю их:

- Организаторские способности в числе общих коммуникативных способностей — ораторская речь, умение привлечь внимание собеседника, умение выслушивать и доносить своё мнение до слушающего.

- Сдержанность в общении с подчинёнными, выдержка во взаимодействиях с конкурентами.

- Противоборство, способность противостоять стихиям, богам и собственным человеческим слабостям.

- Готовность идти на риск, преодолевать препятствия, не отступать в случае неудач, сомнений и разочарований. Упорство в стремлении достижения цели (20 лет потрачено на то, чтобы вернуться домой).

- Умение брать на себя ответственность за выбор решения, ответственность за людей, которые находятся у него в подчинении — их он отправляет на охоту и сам же потом выручает из плена колдовских чар Цирцеи.

- Высокий уровень интеллекта, о чём говорят изощрённый ум, хитрость, мудрый выбор, расчётливость, логика рассуждений, сдержанность, власть разума над эмоциями.

Всё это помогало Одиссею выходить победителем в битвах с богами и с людьми.

Чтение эпической поэмы Гомера «Одиссея» открыло мне многие психологические аспекты не только личности главного героя Одиссея, но и всей греческой мифологии. Но об этом отдельно. Сейчас же, мне хотелось бы показать Вам образ Одиссея-руководителя глазами и словами самого бессмертного поэта. Строки его говорят сами за себя, представляя Одиссея, равного богам. Он многоопытный муж, «который,

Странствуя долго со дня, как святой Иллион им разрушен,

Многих людей города посетил и обычаи видел,

Много и сердцем скорбел на морях, о спасенье заботясь

Жизни своей и возврате в отчизну сопутников...» [1, с. 419]

Его боевой товарищ, с которым Одиссей сражался в Трое, так говорит о нём:

«В умных советах никто там не мог на ряду быть поставлен

С ним: далеко опереживал всех изобретеньем многих

Хитростей царь Одиссей...

В мненьях согласные, вместе всегда мы, обдумавши строго,
То лишь одно избирали, что было ахейцам полезней». [1, с. 443].
«Нет, никогда не бывали столь боги в любви откровенны,
Сколь откровенна была с Одиссеем Паллада Афина!» [1, с. 445].
Прекрасная Елена, та самая из-за которой и началась Троянская война, рассказывала об Одиссее:
«...непреклонный в бедах,...
Дерзко-решительный муж...
Тело своё беспощадно иссекши бичом недостойным,
Рубищем бедным покрывши плеча, как невольник вошёл он
В полный сияющих улиц народа враждебного город;...
Многих Троян длинноострою медью меча умертвивши,
Выведал в городе всё он и в стан невредим возвратился.
...никогда и нигде мне досель человек, Одиссею,
твёрдому в бедствиях мужу, подобный, ещё не встречался». [1, с. 457, 458].
А супруга Одиссея, Пенелопа, даёт образ своего мужа — правителя Итаки:
«...никому не нанёс он ни словом, ни делом обиды
В целом народе; хотя многосильным царям и обычно
Тех из людей земнородных любить, а других ненавидеть,
Но от него не видал оскорбления никто из живущих». [1, с. 468].
И даже богиня Афина, прося за Одиссея на совете богов, характеризует его, как
«...Одиссея, который был добрым,
Мудрым царём и народ свой любил, как отец благодушный» [1, с. 472]
Другая богиня, Калипсо, которая насильно держала Одиссея в неволе, на своём острове, восхищается его умом:
«Правду сказать, ты хитрец, и чрезмерно твой ум осторожен» [1, с. 476]
Для харизматической личности, коей несомненно является Одиссей, важно наличие не только внутренней силы, но и особенных, отличительных черт внешности — божественного дара:
«Дочь светлоокая Зевса Афина тогда Одиссея
Станом возвысила, сделала телом полней и густыми
Кольцами кудри, как цвет гиацинта, ему закрутила...
Так красотою главу облекла Одиссею богиня.
Берегом моря пошёл он и сел на песке, озарённый
Силой и прелестью мужества». [1, с. 486]
Пройдя испытания мужества, приравненному к богам людьми, Одиссею, чтобы достичь берегов любимой Итаки, нужно было пройти ещё испытания смирения не только перед богами, но и перед людьми.
«Вечным богам, беспредельного неба владыкам, ни видом
Я не подобен, ни станом; простой человек я, из всех, вам
В мире известных людей земнородных, судьбою гонимых,
Самым злосчастнейшим бедственной жизнью моей я подобен.
Боле других бы я мог рассказать о великих напастях,
Мной претерпленных с трудом непомерным по воле бессмертных...» [1, с. 496].
Резюме
Отмеченный богами, как человек, и приравненный людьми к богам, Одиссей, вдвойне ответственен за свою судьбу.

Некоторые моменты психологии богов

Гомер описывает богов Древней Эллады, не лишённых человеческих чувств. Конечно, это взгляд человека на бессмертных. Со стороны смертного человеку хочется хотя бы немного уменьшить разницу и, наделяя богов человеческими слабостями, уменьшить их значимость, «принизить», а в некоторых моментах даже поставить знак равенства между людьми и богами. Но это взгляд человека. Он говорит: «Они (боги) такие же, как мы (люди), хотя бы в слабостях своих». Так думают люди.

Но что говорят боги? Человек несравнимо ниже, хотя бы потому, что он смертен. Но, всё же, он волен решать, выбирая свою судьбу. Он может быть уподоблен божественным лицам, когда проявляет силу характера, мужество, волю или другие какие черты — те, что присущи богам. И взгляд всемогущих на человека будет таков: «Да они же (люди) как мы (боги) — могут равны быть нам, когда проявляются в силе, совершают поступки». Так значит, с точки зрения богов, человек — это их слепок, с разницей лишь в ограничении жизненных лет.

Резюме

Человек смотрит на богов как на подобных себе — с теми же слабостями, но с большей силой — существ, жизнь которых не ограничена временными рамками.

Боги видят в людях, подобных себе — почти с той же силой, но с большими слабостями. И, притом, существ, не имеющих возможности вечно их проявлять.

Вот тут и обнаруживается их неравноправие: человек довольствуется поиском недостатков, а бог — волен награждать и наказывать. Но зачем же богам эта власть? Посмею ответить. Дабы наслаждаться своей силой, правом решать и давать ту судьбу, что они посчитают возможной для человека просто из прихоти. И тем повышают значимость собственную, и тем утверждают себя.

Калипсо или та, что скрывает [1, с. 616.]. Зачем ей было необходимо так долго держать в плену Одиссея, если он сердцем был холоден к ней и испытывал муки печали, страдая от долгой разлуки с любимой женой?

Боги не властны над чувствами. Но знала ли это Калипсо, упорно пытаюсь сравниться со смертной женой? Ведь она не считалась с чувствами Одиссея, а только своим потакала. Это слабость божественного эгоизма или право богини удерживать смертного силой? Но как же тогда можно требовать от человека не быть эгоистом в своей человеческой слабости, если того нет у богов?

И как же искусно Калипсо себя приукрасила, выдав решение Зевеса за своё изъяснение. Сама бы она никогда не решилась отпустить Одиссея, если б не вестник богов — златокрылый Гермес, вынужденный надавить на Калипсо. Она благодушно стала пред Одиссеем внезапно не по собственной воле, но лицемерно внушала свою благосклонность. Не может богиня быть слабой в глазах человека:

«...тебя отпустить благосклонно хочу я» [1, с. 475].

Посейдон. Гнев проявляет он свой к Одиссею, чтоб убедить, самому убедиться в собственной силе. Чтобы смирить человека и заставить быть благодарным за милость даруемой жизни. Бог то тщеславен, и требует в том подкрепления всё время. Скучно ему вечно жить, не играя, шая и балуя. Человек для него словно кукла — помотаю, пока интересно, по волнам, по пучинам, а надоест — так скормлю обитателям моря или на берег выброшу — в том моя воля. И он говорит Одиссею:

«Будет с тебя! Не останешься, думаю, мной недоволен». [1, с. 481].

Резюме

Боже мой! — это я восклицаю — какая самовлюблённость и вседозволенность. Хорошо, что есть человек, то существо на Земле, над которым вольно ему потешаться и быть милосердным, восторгаясь при этом своим милосердием. Можно подумать, что он так долго топил Одиссея (зная, что не утопит, но Одиссей то не знал), чтоб благодарность услышать за спасение от смерти, свободу и милость, что даровал Одиссею.

Скрытый мотив поведения Посейдона?

Но зачем вообще нужно богам поклонение человека, приношение жертв, воспевание и смиренность людская? Неужель для того, чтоб не утратить собственной силы и мощи уверенность, оправдание жизни своей, своего существа? Ведь без человека теряется смысл их божественной силы. Возможно они (боги) питают энергию власти от человека, что возносит их, а себя принижает.

Титаны — тираны. Психология власти и жертвы.

Литература:

1. Гомер. Илиада. Одиссея. М.: Художественная литература, 1967. 768 с.
2. Мифы народов мира. Энциклопедия: в 2-х т./Гл. ред. С.А. Токарев. М.: Рос. энциклопедия, Т. 1. А-К. 1999, 671 с.

4. ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

Формирование психологической устойчивости личности подростков как фактор профилактики интернет-зависимости

Атаскевич Наталья Олеговна, магистрант

Бурятский государственный университет (г. Улан-Удэ)

Интернет-зависимость является формой аддиктивного поведения, аддиктивное поведение — это стремление человека вступать во взаимодействие с чем-то или кем-то, для получения удовлетворения. Под аддиктивным поведением подразумевается зависимое поведение от некой активности или употребления различных веществ для изменения психического состояния. Такое поведение нарушает функционирование организма человека, и даже его личность [1, с. 6].

В последние двадцать лет произошло глобальное распространение интернета. По числу пользователей Россия на сегодняшний день занимает четвертое место в мире. В период с 2008 до 2012 год число интернет-пользователей возросло с 37 млн. человек до 63 % 75 млн. человек, а количество людей, посещающие сеть ежедневно — с 12 млн. человек до 26 млн. человек. Основной интернет-аудиторией, по результатам большого количества социологических опросов, являются молодые люди в возрасте от 14 до 18 лет, т.е. — подростки [2, с. 14]. Интернет-зависимость (интернет-аддикция) относится к нехимическим видам аддикции. Если аддиктивное поведение — это уход от реальности, путем изменения психического состояния, то реальность, которую создает компьютер, тоже влияет на внутренний мир человека и изменяет его [4, с. 143]. Лицо в застывшем состоянии, которое уставлено на экран монитора, замедленная или отсутствующая реакция на внешние раздражители — вот характерный вид некоторых пользователей, которые склонны к аддиктивному поведению [4, с. 141]. К признакам сформировавшейся зависимости от интернета, по мнению К. Янг, относятся следующие критерии: всепоглощенность интернетом; возрастающее желание проводить в интернете все больше и больше времени; повторяющиеся попытки уменьшить использование Сети; проблемы с контролем времени; возникновение проблем с окружающей средой (семья, школа, работа, друзья); смены настроения посредством использования интернета [2, с. 13].

Понятие *stability* переводится как: 1) устойчивость, стабильность, состояние равновесия; 2) постоянство, твердость; а *mental stability* — психическая стабильность (устойчивость). В словаре А. Ребера «устойчивость» определяется как свойство человека, поведение которого

последовательно и надежно [6, с. 74]. В немецком, английском, испанском и французском языках слово «устойчивость» — синоним слова «стабильность».

Психологическая устойчивость с одной стороны трактуется как равномерное постоянство основных жизненных принципов и целей, доминирующих мотивов, моделей поведения, реагирования в обыденных ситуациях, другой стороны — как адекватная изменчивость личности. Изменчивость проявляется в динамике мотивов, в появлении новых моделей поведения и видов деятельности, в выработке тех форм реагирования на ситуации, которых ранее не было. Психологическая устойчивость есть гармоническое (равномерное) единство динамичности и постоянства личности, дополняющие друг друга. Постоянство является основой для выстраивания жизненного пути человека, достижения целей жизни. Оно укрепляет и поддерживает самооценку, помогает принять себя как личность и индивидуальность [5, с. 58].

Для профилактики отклоняющегося поведения необходима система общих и специальных мероприятий на разных ступенях социальной организации. Для того, чтобы профилактическая работа была успешна нужны комплексность, дифференцированность, последовательность, своевременность. В работе с подростками, когда их личность активно формируется, последнее условие особенно важно. ВОЗ (Всемирная организация здравоохранения) выделяет третичную, вторичную и первичную профилактику. Мы будем применять первичную профилактику, которая занимается повышением устойчивости личности и устранением внутренних неблагоприятных факторов, которые вызывают какое — либо негативное явление [3, с. 288].

В исследовании участвовали учащиеся 9-х классов гимназии № 14 г. Улан-Удэ в количестве 97 человек. Средний возраст подростков 15 лет (48 девочек, 49 мальчиков). Целью исследования была выявление уровня нервно — психической устойчивости, а так же диагностика наиболее выраженных личностных качеств и особенностей в группе подростков.

Психодиагностические методики:

1. Методика «Самоотношение» В. Столина.
2. Оценка нервно-психической устойчивости в стрессе (методика «Прогноз»)

3. Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (Моросанова В. И.)

4. Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛО-АМ) Д. Г. Маклакова и С. В. Чермянина.

5. Методика диагностики типа эмоциональной реакции на воздействие стимулов окружающей среды В. В. Бойко

По результатам методики «Самоотношение» В. Столина наиболее высокие и часто встречающиеся показатели выявлены по шкалам самоуважение ($M_e=80$), ауто-симпатия ($M_e=77$), ожидаемое отношение от других ($M_e=72$). Это указывает, что подростки обладают завышенной самооценкой, эгоцентричны, часто ждут положительного отношения, сопереживания, поддержки от других людей в свой адрес. Средние арифметические значения получены по таким шкалам, как саморукводство ($M_e=60$), самопоследовательность ($M_e=60$), самообвинение ($M_e=60$), самоуверенность ($M_e=65$). Это значит, подростки успешно могут работать самостоятельно, ставить цели, находить средства и методы их достижения. Остальные шкалы — выявлены с показателями с низким баллом 55 — это шкалы отношение других, самопринятие, самопонимание.

Методика оценки нервно-психической устойчивости в стрессе (методика «Прогноз») предназначена для первоначального выделения лиц с признаками нервно-психической неустойчивости. Она позволяет выявить отдельные предболезненные признаки личностных нарушений. По результатам методики не было выявлено детей с неудовлетворительной НПУ, т. е. склонностью к нервно-

психическим срывам. У 57 учеников выявлен высокий уровень НПУ, у оставшихся 40 учеников отмечен удовлетворительный уровень НПУ, эти ученики могут поддаваться нервному срыву в крайне экстремальных ситуациях, поэтому необходимо учитывать это и по возможности провести работу по повышению уровню стрессоустойчивости и общего уровня НПУ.

Многошкаловая опросная методика В. И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ) позволяет диагностировать степень развития осознанной саморегуляции и ее индивидуальные профили, компонентами которых являются частные регуляторные процессы. Анализ результатов показал, что общий уровень саморегуляции у испытуемых выявлен со средними показателями. Ученики самостоятельны, гибко и адекватно реагируют на изменение условий, выдвижение и достижение цели у них в большей степени осознанно. В дальнейшей работе мероприятия будут направлены на повышения уровня компонентов саморегуляции.

Цель многоуровневого личностного опросника «Адаптивность» (МЛО-АМ) Д. Г. Маклакова и С. В. Чермянина — диагностика адаптивности испытуемого по следующим параметрам: адаптивные способности, нервно-психическая устойчивость, моральная нормативность.

В основном по всем шкалам были выявлены средние показатели, за исключением нескольких учеников. По обобщающей шкале «уровень адаптивных способностей» все ученики относятся к группе нормальной адаптации.

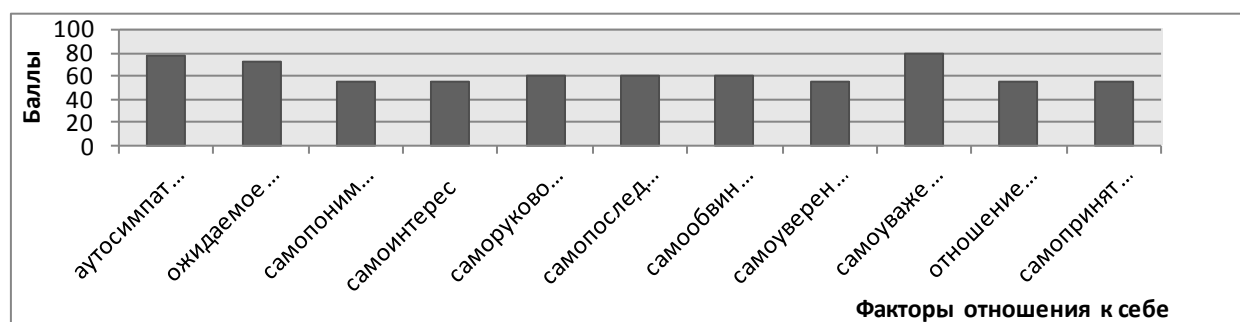


Рис. 1. Среднеарифметические значения самоотношения испытуемых

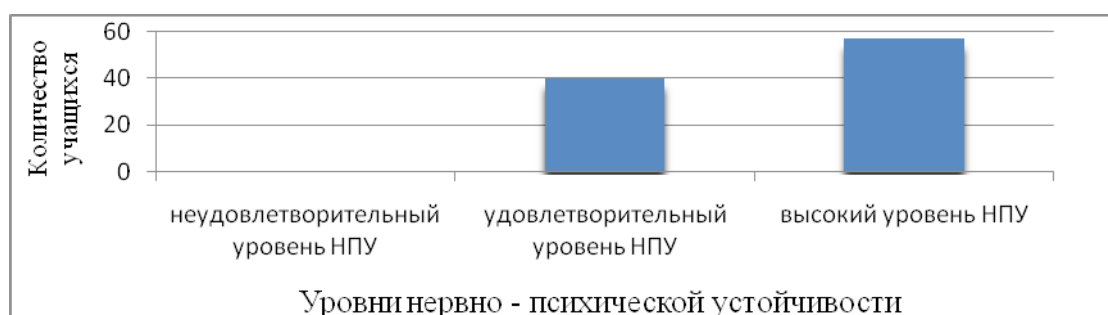


Рис. 2. Результаты методики оценки нервно-психической устойчивости в стрессе (методика «Прогноз»)

Лица этих групп достаточно легко адаптируются к новым условиям деятельности, быстро входят в новый коллектив, достаточно легко и адекватно ориентируются в ситуации, быстро вырабатывают стратегию своего поведения. Как правило, не конфликтны, обладают высокой эмоциональной устойчивостью. Таким образом, по данной методике у учеников по все шкалам были выявлены средние показатели, есть возможность их повысить.

Тест диагностики эмоциональной реакции на окружающую среду (В.В. Бойко). Цель методики — диагностика типа эмоциональной реакции на воздействие стимулов окружающей среды. У большинства учеников — рефрактерная эмоциональная реакция, говорит о том,

что эмоциональная система восприятия пасует перед разными влияниями — положительными, отрицательными и амбивалентными. В окружающей действительности она выбирает преимущественно амбивалентные стимулы. У небольшой части группы — доминирование эйфорической формулы, при которой эмоциональная система в целом настроена на позитивные стимулы. У некоторых — дисфорическая формула положительные и отрицательные стимулы сводятся к негативным переживаниям, а эмоциональная система в целом настроена на негативные стимулы.

Подводя итог всего вышесказанного можно сказать, что в сумме по всем методикам у учеников на-

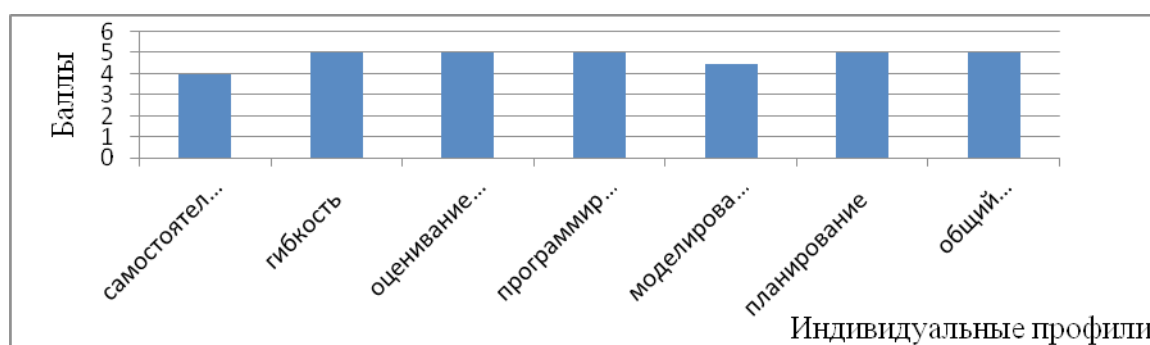


Рис. 3. Результаты многошкаловой опросной методики В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ)

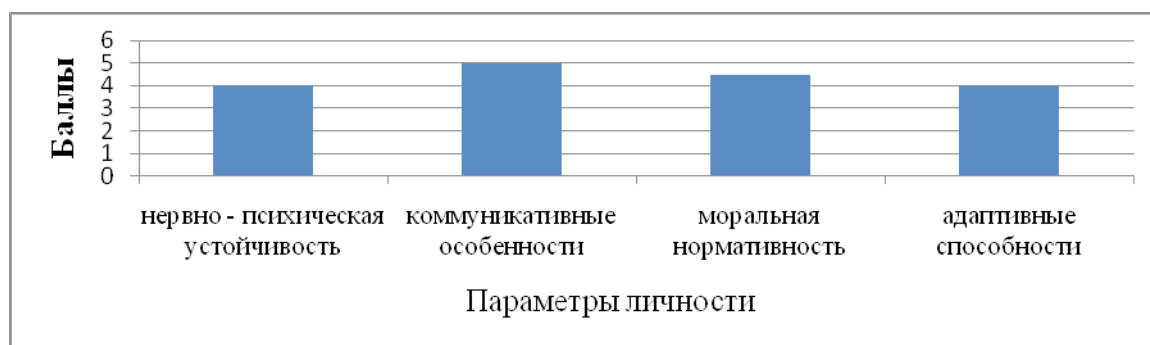


Рис. 4. Результаты многоуровневого личностного опросника «Адаптивность» (МЛО-АМ) Д.Г. Маклакова и С.В. Чермянина



Рис. 5. Результаты по данным теста диагностики эмоциональной реакции на окружающую среду (В.В. Бойко)

блюдается средний, адаптивный уровень нервно-психической устойчивости. Устойчивы эмоциональные и психические состояния и отсутствуют склонности к частой смене эмоций. Ученики способны регулировать свое взаимодействие со средой деятельности. Она осуществляется в единстве энергетических, динамических

и содержательно-смысловых аспектов. Исследование продолжается, в дальнейшем будет разрабатываться система профилактических мероприятий для формирования более высокого уровня психологической устойчивости, как фактора профилактики интернет-зависимости подростков.

Литература:

1. Айвазова, А. Е. Психологические аспекты зависимости. СПб. — Речь, 2004. с. 6—17 (Текст)
2. Войскунский, А. Е. Актуальные проблемы зависимости от интернета // Психологический журнал: сборник статей № 1, 2004 (Текст)
3. Изотова, Е. И.. Психологическая служба в образовательном учреждении, М: Академия, 2007. с. 288 (Текст)
4. Кристал, Г. Нарушения эмоционального развития при аддиктивном поведении. Психология и лечение зависимого поведения. М: Наука, 2007. с. 141—143, 240 (Текст)
5. Олпорт, Г. Личность в психологии. М.-СПб., 1998. с. 58
6. Ребер, А. Большой толковый психологический словарь. М., 2000. с. 74
7. Янг, К. Диагноз — Интернет-зависимость // Мир Интернета № 2, 2000 (Текст)

Старость как кризисный возрастной период

Шагидаева Аза Батрудиновна, аспирант, старший преподаватель

Московский городской психолого-педагогический университет, Московский налоговый институт

В данной статье рассмотрены понятия возраста и кризиса возрастного развития; приведены психофизиологические, возрастные и психосоциальные характеристики старости; проанализированы особенности развития мотивационно-потребностной, ценностной, эмоционально-волевой и познавательной сфер в старости; охарактеризованы семейные и социально-производственные отношения пожилых людей. Дана характеристика кризиса старости в контексте теории Э. Эриксона. Рассмотрены различные типологии личности в пожилом возрасте.

Ключевые слова: возраст, кризис возрастного развития, старость, кризис старости, интегративность, безысходность, смысл, типы личности в старости, геронтопсихология.

Сначала рассмотрим такие понятия психологии развития, акмеологии как «возраст» и «кризис возрастного развития».

Возраст (в психологии) — это понятийная содержательная категория, служащая для обозначения временных характеристик индивидуального развития. Возраст (в самом общем смысле) — это период времени, начиная с рождения индивида и до данного конкретного момента жизнедеятельности (хронологический возраст). Хронологические рамки и особенности каждого возраста не статичны, а динамичны, — они определяются действием общественно-исторических факторов, потребностями общества, т.е. — так называемым социальным заказом общества. В отличие от хронологического возраста, выражающего длительность существования индивида с момента его рождения, понятие психологического возраста обозначает определённую, качественно своеобразную ступень онтогенетического развития, детерминированную закономерностями формирования организма, условиями жизни, обучения и вос-

питания и имеющую культурно-историческое происхождение и значение. Любой возраст характеризуется теми специфическими задачами освоения форм культуры, которые решаются развивающимся человеком, а также качественно новыми типами деятельности и соответствующими им психологическими новообразованиями, которые возникают на данной ступени развития и определяют сознание человека, его отношение к себе и к окружающему миру в целом. Каждый возрастной период изучается с учётом общих тенденций развития, с учетом особенностей предыдущего и последующего возрастов. Каждый возраст имеет психологические личностные резервы развития, которые могут быть активированы самой личностью во всех взрослых возрастах (по Давиду Иосифовичу Фельдштейну) [4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 14].

Кризис возрастного развития определяется в возрастной психологии и психологии развития, акмеологии как относительно короткий период личностного развития человека, характеризующий собою скачкообразный (термин Л. С. Выготского) переход с (от) одного этапа ин-

дивидуального психического развития к другому. Кризисы возрастного развития, несмотря на дифференцированность форм их выражения, имеют общую для всех людей психофилогенетическую и социально-культурную природу. Кризисы возрастного развития имеют также весьма чёткие для подавляющего большинства людей сроки протекания в психоонтогенезе. По мнению Л.С. Выготского, возрастной кризис с психологических позиций — это всегда обострение субъективных внутренних противоречий между уже сформированным опытом и психическими функциями и вновь возникающими у человека под воздействием личностных изменений и социальных влияний качествами мотивации, способностей, самосознания, эмоций и пр. Все возрастные кризисы психосоциально нормативны. Ненормативным кризисом является всё то психическое и психологическое в жизнедеятельности человека, что выходит за рамки общих для всех людей возрастных и психосоциальных изменений личности [4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 14].

Теперь перейдём к рассмотрению кризиса старости.

В системе жизненного цикла заключительный период жизни человека — старость — имеет особое значение. В старости имеют место и проявления такие основные возрастные и психосоциальные аспекты как: подведение человеком итогов пройденного жизненного пути, отношение к старым людям со стороны семьи и общества и многое другое [1, 2, 3, 5, 12, 13, 15].

Феномен старости многогранен: его можно рассматривать и со стороны изменений биологического порядка, и со стороны изменения статуса человека в обществе. Этот феномен понимается исследователями и со стороны осмысления самим человеком и его окружением значения старости, через анализ её негативных и позитивных сторон. Здесь учёные психологически и социально выделяют такие параметры как примирение с людьми неизбежным распадом и угасанием, включая спокойное ожидание смерти, и возвышение старости присущей ей мудростью и культурным посылом через поколения в будущее [1, 2, 3, 5, 7, 8, 11, 12, 13, 14, 15].

В физиологическом аспекте старость связана с постепенным разрушением и отмиранием функций организма, систем органов, нервных клеток и клеток головного мозга. В социальном аспекте происходит снижение жизненной активности, частичное забвение профессии. При этом, при рассмотрении старческого возраста с аналитических позиций психологии развития, акмеологии и геронтологии, — в старости принципиальным является качественно новое понимание людьми бытия и психологическое приспособление их к своим возрастным изменениям [4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 14].

Укажем на то, что наименования кризисов старости во многом говорят сами за себя. Например, психологический кризис, имеющий место в конце зрелого возраста называется некоторыми исследователями предпенсионным, что указывает на ведущую роль в его формировании социально-профессионального фактора, связанного с до-

стижением людьми пенсионного возраста и выходом их на пенсию. Зачастую выход на пенсию является жёстким психосоциальным испытанием для человека. Это испытание изменяет привычный образ жизни, приносит ухудшение материального положения, утрату значимой социальной роли, потерю социальных связей. При этом имеет место возникновение стрессового состояния и негативных эмоциональных переживаний на фоне изменения структуры психологического времени человека [1, 2, 3, 5, 7, 8, 11, 12, 13, 14, 15].

Наряду со всем этим, обозначенное выше психосоциальное содержание переживается людьми субъективно, так как отношение ко всему индивидуализируется через ценностно-мотивационную сферу личности, профессиональную культуру, личностные характеристики, степень психологической подготовленности к старости [1, 2, 3, 5, 7, 8, 12, 13, 15].

Оценка человеком смысла своей жизни для него самого и для других людей, а также наличие жизненной цели и временной перспективы, связывающей настоящее, прошлое и будущее переплетены с эмоциональным переживанием удовлетворённости жизнью. Неудовлетворённость жизнью как суммарное переживание связано с оценкой внешних и внутренних условий жизни и складывается из озабоченности своим ухудшающимся здоровьем, внешностью, недостаточностью материальных средств, отсутствием физической и моральной поддержки, социальной изоляцией. Всё это проявляется вместе с жизненной мудростью как центральным психологическим новообразованием старости [1, 2, 3, 5, 7, 8, 12, 13, 15].

Трудность изучения феномена старости связана ещё и с тем, что сложно точно определить хронологические границы её начала, а теоретическое осмысление даёт много вариантов возрастных рамок, и это притом, что каждый человек уникален в проявлениях признаков старения, да и количество самих признаков старения велико. Несмотря на это, у старости, как и у любого другого возрастного периода, имеются свои задачи развития и собственные, «внутренние» возрастные кризисы [4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 14].

Э. Эриксон в своей периодизации развития личности указывает на то, что поздняя зрелость (первая половина пожилого возраста) — это время завершающей формы кризиса идентичности, время выбора между целостностью личности (интегативностью) и безысходностью (отчаянием перед лицом смерти) [4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 14].

Благоприятные условия, согласно взглядам Э. Эриксона, позволяют пожилому человеку достигнуть личностной целостности, предполагающей собою: упорядоченность и значимость «Я»; доверие к прошлому, принятие настоящего; принятие своего жизненного пути и включённых в него людей, в частности — полное принятие своих родителей и появление новой любви к ним; восприятие жизни как личной ответственности; чувство общности; готовность защищать свой жизненный стиль, не порицая стиль жизни других людей; осознание совпа-

дения своего жизненного цикла с отрезком исторического времени; осознание связи целостности личности с культурой и цивилизацией; достижение мудрости как индивидуальной силы; «приращение» идентичности. Мудрый пожилой человек радуется успехам последующих поколений, не препятствует им, отчасти уступая свои позиции [4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 14].

При неблагоприятных условиях, по взгляду Э. Эриксона, целостность личности не достигается или утрачивается, что приводит к чувству отчаяния или безысходности. Отчаяние вызывается, прежде всего, неудовлетворённостью своею жизнью и пониманием её ограниченности, осознанием невозможности изменить негативный жизненный путь. Такое общее психическое состояние проявляется в демонстрации людьми старческого возраста неприятия, недовольства окружающими их людьми и социальными институтами общества [4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 14].

Кризис старения связан с проблемой одиночества и с проблемой окончания жизни. Восприятие и переживание окончания жизни часто называют предчувствием близкой кончины, оно связывается с обострением экзистенциальных проблем. [4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 14] Итак, по мнению Э. Эриксона, кризис старости связан с так называемым кризисом идентичности, внутриличностным кризисом. С точки зрения Э. Эриксона, кризис старости заключается в достижении целостности «Эго», что связано с подведением итогов всей жизни и осознанием её в качестве целостного явления. По Э. Эриксону, это происходит эффективно при позитивном выходе человека из предыдущих возрастных кризисов. Согласно Э. Эриксону, кризис старости знаменуется выраженностью жизненной мудрости как высшего достижения данного возрастного периода, при этом, внутренняя психологическая работа является условием позитивного выхода из кризиса старости. Принятие человеком изменений жизни способствует благоприятному его разрешению. Отрицание человеком своих возрастных изменений приводит к возникновению отчаяния, безысходности, страха смерти [7, 8, 9, 10, 11, 14].

Психологическое старение имеет внутренне противоречивый характер, что выражается в ярко проявляемых индивидуальных вариациях, представленных типологиями личности в пожилом и старческом возрасте. Имеются отличительные признаки построения типологии личности в пожилом и старческом возрасте. Этими признаками являются подтверждённые иностранными лонгитюдными исследованиями факты, психологически научно обосновывающие то, что основополагающие характеристики личности сохраняются в этой возрастной эпохе неизменными и возможно лишь их заострение. Зарубежными специалистами были получены значимые результаты, на основании которых ими выделены пять основных типов личности в старости: **1)** конструктивный тип, который отличается внутренняя уравновешенность, положительный эмоциональный настрой, критичное отношение к себе и проявление терпимости к другим; окончание профессио-

нальной деятельности не влияет на оптимистическую жизненную установку; самооценка высокая, присущи планы на будущее и ожидание поддержки от окружающих; **2)** зависимый тип, который отличается продуктивной адаптацией и приемлем социалью; не обладает амбициозными профессиональными и жизненными планами; в семье склонен к подчинению, интегрирован в семейную общность и надеется на помощь других; **3)** защитный тип — отличается чрезмерной эмоциональной сдержанностью, некоторой прямолинейностью в поступках и привычках, стремлением к обеспечению себя своими собственными усилиями, с трудом принимает помощь; **4)** агрессивно-обвинительный тип — отличается стремлением возложить ответственность и вину за собственные неудачи на других людей; наблюдается импульсивность и подозрительность; старение не принимается, характерны острые негативные переживания, связанные с утратой сил и страхом смерти; отношение к окружающим враждебное; представления о себе и об окружающем мире не соответствуют действительности; **5)** самообвинительный тип — отличается пассивностью, не преодолением трудностей, склонностью к депрессиям и фатализму, безынициативностью; представители данного типа испытывают чувство одиночества, пессимистично оценивают жизнь в целом; смерть для них является освобождением от обременяющего существования [4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 14].

В анализируемом контексте зарубежные психологи рассматривают преодоление старыми людьми трёх типов внутриличностных конфликтов, что при позитивном исходе приводит к возникновению чувства личностной цельности. Это такие типы мотивационных конфликтов как: **1)** переоценка собственного «Я» с точки зрения приобретения новых жизненных ролей; **2)** принятие факта старения и ухудшения самочувствия, поиск какого-либо нового занятия; **3)** принятие мыслей о смерти и проявление социального интереса через участие в делах младших поколений [4, 6, 9, 10, 11].

К отрицательным типам развития личности в старости относятся так называемые агрессивные ворчуны и люди, разочаровавшиеся в собственной жизни, в себе, — им грустно и одиноко, они глубоко несчастны. К. Роджерс полагал, что переживание одиночества возникает в силу расхождения между индивидуальным восприятием своего «Я» и тем, как видят это «Я» другие. В том, что переживание одиночества стало в их жизни постоянным, пожилые люди винят самих себя. Самообвинения способствуют возникновению депрессии. Если пожилой человек оценивает своё поведение как несколько неадекватное, беспокойство его усиливается, ситуация начинает казаться неуправляемой, что приводит к ощущению безнадёжности и беспомощности [4, 6, 9, 10, 11].

Цель сохранения себя как личности подразумевает поддержание системы социальных связей; им интересно и важно передавать свой жизненный опыт. Нахождение новых смыслов способствует, по мысли В. Франкла, возникновению структуры эмоциональных переживаний, так

как смысл такой жизни переживается как причастность к жизни, эти переживания относительно независимы от внутренних и внешних обстоятельств [4, 6, 9, 10, 11].

С. Московечи в своей типологии выделяет три психосоциальных варианта личности стариков и протекания старости: 1) старым людям-негативистам, свойственно отрицание у себя признаков старости; 2) экстравертированные старые люди полагают, что наступление старости связано с влиянием извне, с социальными изменениями в окружающем мире; 3) интравертированные старые люди особенно остро переживают процесс старения [4, 6, 9, 10, 11].

Переживание кризиса старости связывается психологами с определёнными личностными проявлениями. Так, отечественные исследователи выделяют два основных типа личности пожилых людей. Для людей первого типа характерен так называемый стоический вариант переживания ситуации ухода на пенсию: они направляют своё внимание, свой интерес на новое занимательное дело, способны к установлению дружеских связей, не теряют контроль над своим окружением. Это способствует поддержанию чувства удовлетворённости жизнью, и продлевает её социально. Второй тип пожилых людей, напротив, относится к жизни весьма пассивно, негативно, и закономерно испытывают отчуждение со стороны окружающих лиц. Интересы пожилых людей такого типа сужаются и обедняются, снижается их интеллект [1, 2, 3, 5, 7, 8, 12, 13, 15].

Отечественные психологи приводят следующие базовые характеристики мотивационно-потребностной и познавательной сфер и жизненной позиции пожилых людей, считающих своё старение удачным, успешным, благоприятным и даже счастливым: **а)** ориентировка на настоящее, полное принятие процессов своего старения и адекватное целеполагание; **б)** тенденция к пересмотру и смене активных целевых установок, правил и убеждений на новую созерцательную, спокойную и самодостаточную жизненную позицию; **в)** появление новых познавательных интересов, связанных с приобретёнными формами внутриличностной активности и социальной мотивации; **г)** устойчивая мыслительная работа, направленная на переосмысление своего прошлого жизненного опыта, прошлой деятельности [1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15].

Переживание кризиса старости во многом определяет и физическое состояние человека. Так, болезненные переживания, связанные с выраженными формами физического старения, дряхления, усугубляют неважное физическое состояние. Постоянное физическое недомогание откладывает свой отпечаток на процесс жизнедеятельности старого человека, приводит к неудовлетворённости жизнью в этом возрасте [1, 7, 8, 12, 13, 15].

Процесс осознания старым человеком собственных возрастных изменений, выработка спокойного отношения к этим изменениям, способствует новому миропониманию. Факт принятия или непринятия старения, степень

этого принятия/непринятия отражает эмоционально-когнитивное отношение человека к своему старению [2, 3, 5, 7, 8, 12, 13, 15].

Благоприятное течение периода старости переживают позитивные, психологически благополучные типы личности, выделенные известным отечественным исследователем И.С. Коном: 1) после выхода на пенсию сохраняется общественная активность и творческое отношение к жизни; 2) имеется хобби, стремление к самообразованию, социальная и психологическая приспособленность; 3) усилия вкладываются в семью, в труд на благо членов семьи, настрой в целом положительный, но удовлетворённость жизнью ниже, чем у первых двух типов; 4) выражено стремление к укреплению своего здоровья, что, с одной стороны, в старости приносит моральное удовлетворение, а с другой — возможны избыточная тревожность и мнительность, при этом наблюдается наиболее низкая удовлетворённость жизнью [6, 9, 10, 11]. Отметим, что и эти положительные типы личности имеют свою градацию выраженности позитивности.

Известный отечественный исследователь А.Г. Лидерс выдвинул точку зрения о том, что «... есть кризис старения в узком смысле слова — переход от второго зрелого возраста к пожилому возрасту, а есть чаще употребляемое более широкое понятие — кризис старения как сам пожилой возраст, где многие психологические характеристики зрелости «просвечивают» сквозь не менее зримые характеристики наступающей старости» [9, с. 132].

Критерием степени принятия или непринятия человеком процессов, происходящих с ним из-за старения, может служить использование стратегий совладающего поведения (копинга), считают современные отечественные исследователи. Так, активное совладание с обстоятельствами проявляется при осознанном отношении стареющего человека к происходящему с ним. Напротив, пассивное совладающее поведение, ориентированное на избегание, на уход от решения проблем, усугубляет ситуацию кризисных переживаний, приводит к изоляции человека [1, 2, 3, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 13].

В заключение, с целью подчёркивания объективного исторического значения старческого возраста и большой важности его научного изучения, приведём определение геронтопсихологии из большой советской энциклопедии (БСЭ). «Геронтопсихология — отрасль геронтологии и возрастной психологии, использующая общепсихологические средства и методики для изучения особенностей психики и поведения лиц пожилого и преклонного возрастов. Хотя интерес к проблемам психических особенностей и изменений при старении существовал давно, геронтопсихология как особая дисциплина начинает складываться только во 2-й половине XX в. Её появление обусловлено в первую очередь социальными и экономическими причинами: увеличением (абсолютным и относительным) числа лиц преклонного возраста, проблемами их работоспособности, трудовой деятельности и жизненного устройства. Геронтопсихология изучает взаимосвязь при старении

общих физиологических и психофизических характеристик и психологических особенностей поведения, а также личностные сдвиги, порождаемые изменением характера

деятельности и ценностных ориентаций. Общей целью геронтопсихологии является изыскание средств продления активной и полноценной жизни человека» [11, с. 185].

Литература:

1. Александрова, М.Д. Отечественные исследования социальных аспектов старения // Психология старости и старения: Хрестоматия/Сост. О. В. Краснова, А. Г. Лидерс. — М.: Академия, 2003. — 416 с.
2. Белорусов, С.А. Духовная зрелость личности и отношение к смерти // Психология старости. Хрестоматия/Под ред. Д. Я. Райгородского. — Самара: БАХРАХ-М, 2004. — 752 с.
3. Ермолаева, М. В. Методы психологической регуляции эмоциональных переживаний в старости // Психология старости и старения: Хрестоматия/Сост. О. В. Краснова, А. Г. Лидерс. — М.: Академия, 2003. — 416 с.
4. Крайг, Г. Психология развития. 7-е межд. издание. — СПб.: Питер, 2000. — 992 с.
5. Козлов, А.А. Старость: социальная разобщённость или целостность. // Психология старости. Хрестоматия./Под ред. Д. Я. Райгородского. — Самара: БАХРАХ-М, 2004. — 752 с., с. 584–612.
6. Краснова, О. В., Лидерс А. Г. Социальная психология старения. — М.: Академия, 2002. — 288 с.
7. Кулагина, И. Ю., Колюцкий В. Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. — М.: ТЦ «Сфера», 2001. — 464 с.
8. Обухова, Л. Ф., Обухова О. Б., Шаповаленко И. В. Проблема старения с биологической и психологической точек зрения // Психологическая наука и образование. — 2003. — № 3.
9. Психология старости и старения: Хрестоматия/Сост. О. В. Краснова, А. Г. Лидерс. — М.: Академия, 2003. — 416 с.
10. Психология старости. Хрестоматия. Под ред. Д. Я. Райгородского. — Самара: БАХРАХ-М, 2004. — 752 с.
11. Реан, А. А. Психология развития личности. Средний возраст, старение, смерть. — М.: АСТ, 2007. — 384 с.
12. Сенкевич, Л. В., Шагидаева А. Б. Особенности мотивационной сферы у одиноких пожилых людей, проживающих в условиях геронтологического центра // Учёные записки Российского государственного социального университета. — 2011. — № 7, с. 225–230.
13. Страшников, К. А., Тульчинский М. М. Социально-психологическая помощь и поддержка пожилых в культурной среде // Психология старости и старения: Хрестоматия/Сост. О. В. Краснова, А. Г. Лидерс. — М.: Академия, 2003. — 416 с.
14. Стюарт-Гамильтон, Я. Психология старения: Пер. с англ.. — 3-е междунар. изд. — СПб.: Питер, 2002. — 256 с.
15. Шагидаева, А. Б. Специфика нравственной сферы у одиноких пожилых людей // Психология нравственности и религия: XXI век: Материалы международной конференции (16–17 ноября 2011 года): [Сборник]/ГОУ ВПО МГПУ, ГКА им. Маймонида, — МО, Щелково: Издатель Марохтин П. Ю., 2011. с. 465–469.

5. СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Подходы к пониманию одаренности в разных странах (на примере России и Китая)

Сафронова Мария Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент
Дальневосточное высшее военное командное училище (г. Благовещенск, Амурская область)

В нашем исследовании анализ обыденных социальных представлений необходим в качестве дополнительного инструмента для разработки общих представлений об интеллектуальной одаренности (умном человеке) в разных культурах.

Так, анализ литературы, показал, что например, С. Московичи в своих работах отмечает, что особенностью социальных представлений является то, что они представляют собой канал между нами и реальностью, к которой мы обращены. Кроме того, они разделяются огромным числом людей, передаются от одной генерации к другой и оказывают влияние на каждого из нас без нашего сознательного согласия. [1] Теория социальных представлений С. Московичи, приобрела во Франции вид оригинального направления, объединяющего и теоретические, и сугубо эмпирические исследования.

В соответствии с этой теорией выделяют следующие функции социальных представлений: 1) сохранение стабильности, устойчивости индивидуальной или групповой когнитивной структуры; 2) детерминация поведения; 3) адаптация внешних социальных фактов, введение их в строй духовной жизни коллективного субъекта. Функция поддержания психологической стабильности жизнедеятельности субъекта — важнейшая из приписываемых социальному представлению. [2]

Ф. Каругати предположили в своих исследованиях, что социальные представления организуются в связи с социальной идентичностью. В этом смысле они будут разными в зависимости от специфики социальной позиции и опыта индивида или группы. Их главный результат заключался в том, что и родители, и учителя были более склонны, чем студенты, отдавать предпочтение теории «естественной одаренности» или «естественного неравенства», когда пытались понять феномен интеллекта и интеллектуальных способностей. По мнению авторов, для поддержания собственной социальной идентичности, теория «естественной одаренности» более удобна, поскольку, согласно ей, интеллект в основном непознанный («необычный») феномен, врожденный дар, необъяснимый даже с помощью науки. Причем главным являлось наличие родительской позиции: когда учителя имели собственных детей, их объяснения в большей степени

основывались на теории «естественного неравенства», чем объяснения учителей, не имевших собственных детей. Так ими было показано, как социальная идентичность и необычность связаны с содержанием социальных представлений. [2]

Мы в своей работе исследовали представления об умном человеке русских и китайцев, с помощью разработанной и адаптированной нами анкеты: «Представления об умном человеке». Методически исследование строилось следующим образом: на первом этапе проведения анкеты испытуемым предлагалось в виде свободного рассказа описать умного человека. На основании ответов с помощью контент — анализа составляется бланк с утверждениями, касающимися интеллектуальной личности.

На втором этапе проведения анкеты испытуемым предлагается оценить себя, выбрав из предложенного списка набор имеющихся и недостающих качеств и на третьем этапе перед испытуемыми стояла задача в определении интеллектуальных качеств именно подростка.

В результате анкетирования было установлено, что большинство русских подростков — 58% предпочитали выбирать в качестве умного человека взрослого, но без особых половых предпочтений, в то время как китайские подростки в большинстве своем — 76% предпочитали обозначать в качестве умного человека именно мужчину и тоже взрослого.

Взрослые испытуемые в обеих культурах предпочитали выбирать умным человеком мужчину среднего возраста, характеризуя его состоявшимся, образованным и опытным человеком. Отметим, что в обеих культурах одаренность (интеллектуальность) в большинстве своем носит мужской характер (в Китае больше по сравнению с Россией), это обусловлено не только возрастными особенностями, но и культурными (ценностями). В русской культуре в большей степени отмечены фактор культуры мышления и фактор социальной компетентности, так как русские определяли умного человека как эрудированного и интеллектуального (48%), хорошо образованного и начитанного (56%), гибкого, творческого, общительного (54%) и активного (58%). Все эти качества связаны с когнитивной стороной интеллектуальности.

В Китае отмечены фактор самоорганизации, который отражает рациональное начало в представлениях об интеллектуальности и фактор опытности, который характеризует типичную китайскую характеристику интеллектуальной личности. При определении умного человека испытуемыми использовались такие характеристики как мужественный, работоспособный и мудрый (61%), логичный, стремится к поставленной цели, хорошо действует в сложной ситуации (53%), не повторяет ошибок, практичный (59%) и т.д., что является свидетельством доминирования социального компонента именно в восточной культуре.

Сопоставляя наши исследования с ранее проводимыми исследования В. Берри, Ф. Каругати, Л.И. Ларионовой можно отметить, что и мы сталкиваемся с проявлением западной и восточной ориентации, а именно с рационалистическими индивидуалистическими традициями западного общества, коллективистическими традициями и «ненаучным» стилем мышления в Азии.

При анализе полученных данных нами, как и многими другими исследователями [2] учитывался также личностный способ ответа на поставленные вопросы: описывался ли умный человек узко, конкретно, через перечисление ряда качеств или широко, описательно, с привлечением примеров и философских отвлечений.

Если взять во внимание описание умного человека в разных подгруппах (одаренные и неодаренные подростки разных стран), то они были во многом сходные. Основные различия по сравнению с другими группами были обнаружены в подгруппе одаренные китайские подростки. Их ответы во многом отражали личностно-рефлексивный аспект (54%), а именно осознание себя, своих целей в жизни, в то время как в одаренные русские этому аспекту уделяли гораздо меньшее внимание (39%). Подобный результат вероятнее всего свидетельствует о том, что китайские «умные» подростки больше, чем «умные» русские подростки ориентированы на познание себя. Так же в подгруппе одаренных подростков отмечено, что фактору опытности китайцы придают большее значение (67%), чем русские (52%).

При ответе на вопросы, какие из выше перечисленных качеств умного человека вам присущи и какие качества вы бы хотели иметь, большинство испытуемых ответственно и серьезно подходили к ответам, но подростки в обеих культурах на подобные вопросы отвечали охотнее, чем взрослые. Возможно у взрослых испытуемых, как в России, так и в Китае (в силу возраста) наблюдается отсутствие их собственной рефлексии, поскольку жизненные ориентации не стабильны, но есть мнение в исследованиях К.А. Абульхановой и Х. Йоловой [1], что существует связь между возникно-

ванием представлений об интеллекте как ценности, рефлексией по поводу своего интеллекта и темпами интеллектуального развития подростка, т.е., если у подростка не возникает представлений об интеллекте как ценности и он не рефлексировал по поводу своего интеллекта, то и темпы его интеллектуального развития могут быть значительно снижены.

Кроме предложенных в списке качеств умного человека у испытуемых была возможность определить качества умного подростка, на основании чего мы выделили какие представления об интеллектуальной личности подростка наиболее значимы среди подростков и среди взрослых людей.

Мнения подростков России и Китая об интеллектуальном подростке во многом совпадают, но при этом отмечено, что:

— русские подростки выделяют у своих сверстников значимыми такие качества, как: хорошо думает, быстро реагирует на ситуацию, не теряется при решении задач, много знает, отвечает всегда правильно, активный на уроке.

— китайские подростки выделяют в качестве значимых качеств, следующие: юморист, грамотно и красиво говорит, добрый, всегда помогает, трудолюбивый, усидчивый.

Представления об умном подростке у взрослых позволили нам выделить следующие показатели:

— русские взрослые оценивали интеллектуальных подростков любознательными, любопытными, оригинальными, творческими, резкими и порой не слишком логичными.

— китайские взрослые определяли интеллектуальность подростков такими качествами как веселый, упорный, трудолюбивый, энергичный, с глубоким духовным миром, слишком открытый, доверчивый, хитрый, саморазвивающийся и зависимый.

В целом следует отметить, что в представлениях русских, как уже было выявлено ранее, четко просматривается когнитивная сторона личности, а у китайцев социальная. Подростки, например, при описании умного сверстника не забывают добавлять первичные качества, характеризующие внешние данные, красноречие и увлечения, в то время как взрослые этим показателям внимания не уделяют, а отмечают кроме интеллектуальных признаков еще и глубину внутреннего мира, самостоятельность и нестандартность.

Основной сложностью нашего исследования было наличие мало заметной грани, разницы между показателями русских и китайцев, потому как полученные результаты демонстрируют наличие двух начал в обеих культурах: восточного и западного.

Литература:

1. Абульханова, К.А. Российский менталитет: кросс-культурный и типологические подходы // Российский менталитет: вопросы психологической теории и практики / Под ред. К.А. Абульхановой и др. — М., 1997. — с. 7–37.

2. Александров, Ю. И., Александрова Н. Л. Субъективный опыт, культура и социальные представления. — М.: Изд-во Институт психологии РАН, 2009. — 320 с.
3. Дубов, И. Г. Представления россиян о границах допустимого поведения в межличностном общении // Ментальность россиян (Специфика сознания больших групп населения России)/Под общ. ред. И. Г. Дубова. — М.: Фирма «Имидж-Контакт», при участии ООО «Издательство АСТ», 1997. — с. 191 — 213.

6. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Семья и профессия как социально-психологические системы, специфика взаимодействия (по материалам социологического исследования в Волчихинском отделе МВД полиции, Алтайский край)

Гамаюнова Александра Витальевна, студент;

Чудова Светлана Георгиевна, кандидат социологических наук, доцент
Алтайский государственный университет (г. Барнаул)

Статья содержит материалы социологического исследования на базе полиции одного из райцентров Алтайского края, подтверждающие взаимосвязь семьи и профессии как двух социально-психологических категорий. Для подтверждения основной гипотезы приведены несколько рабочих (вспомогательных). Подтверждение каждой из них позволит утверждать, что основная гипотеза верна.

Ключевые слова: сотрудник, семья, психосоциальная работа, МВД полиция, система, взаимодействие.

Есть профессии, которые не особенно влияют на семейную жизнь, а есть такие, которые очень заметно входят в домашнюю жизнь людей, определяют круг знакомств, стиль жизни, количество времени, остающееся на домашние дела и на общение друг с другом. Пребывание в профессии — одна из самых продолжительных и главных дистанций в жизни человека, которая оказывает самое сильное и не всегда благоприятное влияние на состояние физического и психического здоровья субъекта профессиональной деятельности. Выполнение задач в условиях, где есть риск для жизни и здоровья, у значительного числа сотрудников ОВД вызывает развитие состояний психической дезадаптации, обеднение эмоциональной сферы, алкоголизм, суицидальные состояния, неблагоприятные изменения в личности, которые в дальнейшем сказываются на состоянии здоровья самого сотрудника, служебных и семейных отношениях. [2, с. 467]

Из всех перечисленных факторов, влияющих на процесс продвижения сотрудника ОВД к ступени самореализации, личная жизнь имеет наибольшее значение. Семья сотрудника — это своеобразный «тыл», обеспечивающий его работу. Специфика и содержание работы, как правило, отрывает сотрудника от семьи. Если к этому прибавить неблагоприятные бытовые условия, деформацию моральных ценностей, влияние негативных психологических факторов служебной сферы и т.п. — в совокупности это может привести к повышенной конфликтности в семье, ее распаду. [2, с. 468]

С целью выявления особенностей взаимного влияния профессиональной деятельности и семейных отношений сотрудников ОВД друг на друга объектом социологического исследования были выбраны сотрудники ОВД с. Волчихи, (Волчихинский район, Алтайский край).

Предмет исследования — семейные отношения и профессиональная деятельность сотрудников ОВД, специфика их взаимовлияния. Объём выборки — 30 человек; из них 8 — Отдел Вневедомственной охраны; 22 — Отдел полиции по Волчихинскому району. Эмпирическим методом исследования являлся метод анкетирования. Полученные данные были обработаны в программе PSPP.

В соответствии с целью исследования были поставлены следующие задачи: 1) Выяснить, являлась ли профессия причиной разводов в семьях сотрудников ОВД; 2) Выяснить, является ли профессия причиной конфликтов и ссор в семьях сотрудников ОВД; 3) Проанализировать степень участия сотрудников ОВД в воспитании своих детей; 4) Выяснить отношение супругов сотрудников ОВД к их профессиональной деятельности; 5) Определить факторы, препятствующие полной реализации должностных обязанностей; 6) Узнать мнение респондентов о том, оказывают ли семейные трудности влияние на качество выполнения профессиональных обязанностей и мотивацию к труду.

Основная гипотеза исследования: вероятно, что профессиональная и семейная сферы сотрудников ОВД являются специфично взаимодействующими социально-психологическими системами, что позволяет утверждать, что семья сотрудника полиции — это семья «группы риска». В ходе изучения проблемы было сформулировано несколько рабочих гипотез: 1) Большинство разводов среди семей произошло по причине не согласия супругов мириться с ненормированным рабочим графиком сотрудников; 2) Основной причиной конфликтов в семьях является выполнение профессиональных обязанностей; 3) Сотрудники ОВД редко уделяют внимание и принимают участие в воспитании своих детей; 4) Супруги со-

трудниц в большей мере не одобряют профессиональный род деятельности, чем супруги сотрудников; 5) Время и ресурсы, которые забирает семья, в большей мере препятствует полной реализации должностных обязанностей; 6) Семейные проблемы и трудности сказываются на качественном выполнении профессиональных обязанностей и мотивации к труду у сотрудников полиции.

По данным проведенного социологического исследования было выявлено, что 23 % респондентов состоят в разводе. На утверждение «Причиной развода стала моя работа и несогласие супруги (га) мириться с моей профессией и ее издержками» 100 % разведенных мужчин — сотрудников ответили «частично», в числе разведенных женщин — сотрудниц 50 % разводов произошли только по причине несогласия и 50 % — «частично». Таким образом, можно сделать вывод, большинство разводов среди семей произошло в основном по причине несогласия супругов мириться с профессией сотрудников. Таким образом, мы видим, что рабочая гипотеза №1 находит свое подтверждение.

На вопрос «Является ли выполнение Ваших профессиональных обязанностей причиной разладов и конфликтов в семье?» ответы распределились следующим образом: 3 % — «всегда», 50 % — «часто», 40 % — «редко», 7 % — «никогда». При этом, женщины ответили «часто», мужчины: «всегда» — 4 %, «часто» — 40 %, «редко» — 48 %, «никогда» — 8 %. Важно отметить, что характер влияния профессиональной деятельности сотрудников ОВД на семейные взаимоотношения многообразен. Основными показателями данного явления являются ссоры и конфликты, поводом для которых послужили: а) ненормированный рабочий день и специфика служебной деятельности, требующей от человека полной включенности, что создает дефицит времени для отдыха с семьей и в кругу близких (мужчины — 50 %; женщины — 13 %); б) ежедневные психические перегрузки, что создает выплеск отрицательных эмоций (мужчины — 48 %; женщины — 0 %) и эмоциональный уход «все себя» (мужчины — 33 %; женщины — 3 %); в) отсутствие полноценного отдыха, что создает физическую усталость после рабочего дня, неспособность выполнять домашние обязанности (мужчины — 37 %; женщины — 17 %). Таким образом, был выявлен высокий процент конфликтности в семьях, где более половины семей переживают конфликты, причина которых заключается в профессии. В семьях женщин — сотрудниц, где поводом является физическая усталость, неспособность выполнять домашние обязанности, конфликты на профессиональной почве наблюдаются чаще, чем в семьях мужчин — сотрудников, где поводом служит дефицит времени для отдыха, времяпровождения с семьей, а также выплеск отрицательных эмоций. Под воздействием отрицательных эмоций, как следствие от профессии, создается риск насилия и рукоприкладства в семье (у сотрудников), теряется полноценный образ жены, матери и хозяйки (у сотрудниц). Следовательно, мы видим, что гипотеза №2 доказана.

На вопрос «Вы принимаете активное участие в воспитании и жизни Вашего (их) ребенка (детей)?» ответы распределились следующим образом: 10 % — «всегда», 38 % — «часто», 47 % — «редко», 5 % — «никогда». Таким образом, мы видим, что более половины опрошенных сотрудников редко уделяют внимание и принимают участие в воспитании своих детей, т. е. гипотеза №3 подтверждается. Стоит добавить, что сотрудники женского пола уделяют время и внимание воспитанию детей чаще («всегда» — 4,8 %, «часто» — 9,5 %, «редко» — 0 %, «никогда» — 0 %), чем сотрудники мужского пола («всегда» — 0 %, «часто» — 38,1 %, «редко» — 38,1 %, «никогда» — 9,5 %). Гипотеза №3 доказана.

В свою очередь характер влияния семейных взаимоотношений на профессиональную деятельность сотрудников ОВД определяется типом супружеского отношения к их служебной сфере. На вопрос «Ваш (а) супруг (а) или избранник (избранница) одобряет Ваш профессиональный род занятий?» 38 % сотрудников ответили «да», 48 % — «скорее да, чем нет», 14 % — «скорее нет, чем да», 0 % — «нет». Сотрудницы ответили иначе: 0 % — «да», 20 % — «скорее да, чем нет», 60 % — «скорее нет, чем да», 20 % — «нет». Таким образом, мы видим, что супруги сотрудниц не одобряют профессиональный род занятий в большей мере, чем супруги сотрудников. Гипотеза №4 подтверждается.

На вопрос «Что, по Вашему мнению, препятствует полной реализации Ваших должностных обязанностей на данном рабочем месте?» респонденты ответили следующим образом: 33 % — «несправедливое отношение начальства к подчиненным, создающее nervozность и недоверие в работе» (мужчины — 30 %; женщины — 3 %); 31 % — «время и ресурсы, которые забирает семья и дети» (мужчины — 17 %; женщины — 14 %); 23 % — «поступление поручений от руководства, которые не соответствуют прямым должностным обязанностям» (мужчины — 20 %; женщины — 3 %); 20 % — «усталость, лень» (мужчины — 20 %; женщины — 0 %); 10 % — «отсутствие образования» (мужчины — 10 %; женщины — 0 %); 3 % — «издержки здоровья» (мужчины — 3 %; женщины — 0 %); 3 % — «техническое обеспечение» (мужчины — 3 %; женщины — 0 %). Таким образом, можно сделать вывод, что по результатам социологического исследования в большей мере препятствием для полной реализации должностных обязанностей для всех сотрудников в целом является несправедливое отношение начальства к подчиненным, создающее nervozность и недоверие в работе. Если судить по принадлежности к полу, то среди женщин «время и ресурсы, которые забирает семья и дети» как препятствующий фактор является первым по сравнению с мужчинами, которые отдают лишь четвертую позицию этому фактору. Следовательно, гипотеза №5 не подтверждается.

На вопрос «Семейные проблемы сказываются на качественном выполнении Ваших профессиональных обязанностей?» респонденты ответили следующим образом:

3 % — «всегда» (мужчины — 3 %, женщины — 0 %);
54 % — «часто» (мужчины — 37 %, женщины — 17 %);
30 % — «редко» (мужчины — 30 %, женщины — 0 %);
13 % — «никогда» (мужчины — 13 %, женщины — 0 %).
Таким образом, более половины опрошенных считают, что семейные проблемы сказываются на качественном выполнении профессиональных обязанностей сотрудников. Стоит добавить, что, судя по половой принадлежности, женщины отдают приоритет только варианту ответа «часто». Гипотеза №6 подтверждается.

Основная гипотеза в ходе исследования подтвердилась. Семья сотрудников ОВД — объект, испытывающий большее негативное влияние служебной сферы, чем наоборот, а также субъект (малая группа), преодолевающая последствия этого влияния. В семьях, где женщина

служит в полиции, ярче выражена связь семьи и профессии. Таким образом, есть риск проявления поведения суицидального, девиантного и насильственного характера. Это в свою очередь, обуславливает необходимость проведения профилактической работы с целью поддержания социально-психологического самочувствия сотрудников ОВД в семье и коллективе, нормализации семейного микроклимата и преодоления дезадаптации семей со стороны психосоциальных служб. Не стоит также забывать, что настроение, а далее, и душевное благополучие, здоровье психики имеют зависимость не только от нас. Важно в жизни, чтобы приложенные усилия были по справедливости оценены, чтобы споры и конфликты, находили честное разрешение. Поэтому желательно каждому выбирать профессию по душе и, конечно, по плечу.

Литература:

1. Колосницyna, О. Н. Социально — психологические факторы профилактики деструктивных внутрисемейных отношений сотрудников спецподразделений ОВД // Психопедагогика в правоохранительных органах. — 2007. — №3 (30). — с. 50–54.
2. Короза, А. В. Роль профессиональной деятельности сотрудников ОВД в построении семейных отношений // Сборник тезисов 5-ой Международной научной конференции «Психология и жизнь: психологические проблемы современной семьи». Минск, 4–25 ноября, 2011 г./под ред. Л. А. Пергаменщик. — Минск, 2011. — с. 467–470.

Межличностная аттракция и ее детерминирующие факторы

Грива Ольга Викторовна, ассистент

Северо-Западный государственный медицинский университет имени И.И. Мечникова (г. Санкт-Петербург)

В статье рассматривается аттракция как социально-психологический феномен и факторы, влияющие на ее формирование. Приведены результаты теоретических и научно-практических исследований величины пространственной близости, а также свойств объекта симпатии как первопричин, детерминирующих аттракцию.

Ключевые слова: аттракция, «эффект близости» как фактор аттракции, свойства объекта аттракции.

Проблема аттракции в качестве социально-психологического феномена стала широко рассматриваться в зарубежной социальной психологии в начале XX века, где начиная с 60-х гг. трансформировалась в специальное направление.

Одно из первых употреблений термина «аттракция» дано в Словаре английского Языка Н. Вебстера от 1828 года (1828 edition of Webster's American Dictionary of the English Language), где указывается на силу притяжения в физическом измерении, которая объединяет людей, сравнивая это с механизмом влечения. Также аттракция определяется как акт привлечения красотой или красноречием (выразительностью языка, ораторским искусством) [4]. Следующее издание от 1913 года Webster's Revised Unabridged Dictionary расширяет понятие аттракции до восприятия другого человека как привле-

кательного, сравнивая термин с очарованием, влечением, шармом [5]. Современный Университетский Словарь Мерриэм — Вебстера 2014 (Merriam — Webster's Collegiate Dictionary, 2014) трактует аттракцию с различных сторон, таких как:

— Что-то интересное или приятное (то, что люди хотели бы посетить, увидеть, сделать) или человека, вызывающего такое желание;

— ощущение заинтересованности другим человеком в романтическом или сексуальном контексте;

— процесс или сила притяжения;

— личное обаяние;

— взаимодействие, которое стремится к согласованности и противостоит разъединению;

— объект, привлекающий внимание, отвечающий вкусам и желаниям других людей [6].

Дается ссылка на первое употребление термина «аттракции» в аспекте притяжения, привлечения — 14 век. Приводится список родственных слов, среди которых «влечение», «очарование», «приманка», «обольщение», «притягательность», «соблазн», «искушение», «привлекательность», «побуждение», «заинтересованность», «убеждение», «любопытство», «взгляд (образ)», «зрелище». А также слов — синонимов: «привлекательность», «сходство», «симпатия между людьми, которых невольно влечет друг к другу». Можно проанализировать, что основной акцент сделан на внешнюю привлекательность при восприятии образа другого человека, что вызывает заинтересованность и влечение к нему.

В отечественной психологии одно из первых определений аттракции встречается в Кратком психологическом словаре от 1985 года, где определяется через «понятие, обозначающее возникновение при восприятии человека человеком привлекательности одного из них для другого» [3, с. 26]. На первый план здесь выходят особенности межличностного восприятия, через оценку личности.

На настоящий момент времени не существует четкого определения термина, несмотря на огромный массив данных и проведенные исследования по данной теме, однако синтезируя часто встречающиеся значения, получаем, что **аттракция — это положительная установка на другого человека, воспринимаемого нами как привлекательного, в результате возникает интерес, симпатия, привязанность, появляется дружеское отношение, хотя эмоциональное выражение может варьировать в широком диапазоне чувств: от неприязни и отвращения до любви.**

Так как, буквально «аттракция» — это привлечение (притяжение), эмоциональная составляющая является базовой и объект аттракции оценивается в категориях, свойственных аффективной стороне.

По замечанию Л.Я. Гозмана, аттракция — это «частый случай в ряду эмоциональных явлений» [2, с. 13], который может быть рассмотрен с позиции трех аспектов:

- чувства (например, симпатии, дружеского расположения — аффективный компонент);

- отношения (как установка при восприятии другого человека, а значит, включает в себя не только эмоциональный, но и мотивационно — волевой, поведенческий компоненты);

- оценки другого человека (например, как «хорошего», «отзывчивого», «доброго» или «агрессивного» — когнитивный компонент), т.е. может быть проанализирован в контексте социальной перцепции.

Стоит подчеркнуть, что в зарубежной социальной психологии аттракция предстает как установка на партнера, в основе рассмотрения оказываются эмоции и чувства, суждения о другом человеке как объекте внимания (Т. Ньюком, Э. Аронсон, А. Керкофф, Т. Ликкон, Б. Лотт, Д. Игли и др.). В отечественной психологии феномен аттракции рассматривается преимущественно в контексте

процесса и закономерностей межличностных отношений на разных этапах развития, как его составная часть (Л.Я. Гозман, Ю.Е. Алешина, Г.М. Бреслав, М.А. Абалякина, А.А. Бодалев, И.С. Кон, Н.Н. Обозов, В.С. Агеев и др.).

Среди причин, детерминирующих аттракцию, на первое место часто ставят **фактор пространственной близости** между людьми, называемый «proximity effect» («эффект близости»). Частота общения и встреч, детерминируют межличностную симпатию (исследования Festinger, Schachter, Back, 1950; Newcomb, 1961; Priest, Sawyer, 1967; Zajonc, 1968; Segal, 1974; Swap, 1977; Bornstein, 1987, 1989, 1992; Griffin, Sparks, 1990; Morenland, Zajonc, 1992; Moreland, Beach, 1992; Rawlins, 1994; Wilmot, Stevens, 1994; Walter, Anderson, Park, 1994; Lea, Spears, 1995; Fehr, 1996; Berscheid, Reis, 1998).

Результаты исследования Л. Фестингера, С. Шахтера и К. Бэка показали, что предпосылкой формирования дружеских отношений служит эффект близости в физическом понимании (65 % студентов Массачусетского технологического института назвали друзьями соседей, проживающих с ними в одном здании общежития, причем 41 % — близкими друзьями посчитали жильцов соседних квартир). Здесь также действует эффект «простого нахождения в поле зрения» («mere exposure effect») — чем чаще мы сталкиваемся с определенным стимулом, тем большая вероятность его позитивной оценки (Э. Бершейд, М. Спаркс, Р. Мориленд, Р. Зайонц и др.). Нарушает это условие только, то, что число встреч с антипатичным стимулом эскалирует неприязнь (В. Свэп).

Проведенный эксперимент Р. Мориленда и С. Бича выявил наличие связи между симпатией и частотой встречаемости стимула. Помощники экспериментаторов определенное количество раз должны были посещать лекции, не вступая ни с кем в общение, выбрав хорошо видимое другими студентами место в первом ряду аудитории. По окончании эксперимента студентам были предъявлены фотографии присутствующих девушек — большую аттракцию вызвали те участницы, которые большее число раз присутствовали на занятиях.

По Л.Я. Гозману, к первопричинам аттракции следует, прежде всего, отнести **внешне наблюдаемые параметры: пол, возраст, конституцию и социально — демографические характеристики (в теории автора данные характеристики относятся к свойствам объекта аттракции)**. Физическая привлекательность, оценка человека как красивого обеспечивает более высокий статус и популярность среди сверстников (исследования К. Дайон). Как отмечает Л.Я. Гозман, привлекательность может сравниваться с положительным безусловным подкреплением и нести эффект «иррадиации красоты» (Г. Сигал и Э. Аронсон: мнение о красоте мужчины зависит от восприятия внешней привлекательности его спутницы). Существует также определенные установки, относительно оценки внешности и черт характера человека: в иссле-

дованиях К. Дайон физически привлекательным людям приписывались положительные личностные характеристики и хорошие жизненные перспективы, работы Е. Бершейд указывают, что восприятие человека «с недостатками» наделяет его различными негативными свойствами и изъянами (стереотип «красивый = хороший; некрасивый = злой»). Хотя и существует принцип выбора более красивых людей (данные К. Дайон, Э. Уолстера, Г. Рэйса, Э. Аронсона), есть также тенденция стремления к партнеру одной степени привлекательности (исследования И. Сильвермана). Как указывает Т. Хастон, наш выбор зачастую определяется характеристиками самооценки и уверенностью в себе как перспективами будущего общения с партнером (прогноз ответной реакции по отношению к себе) — это иллюстрируют данные С. Кислера и Р. Барала: высокая самооценка коррелирует с симпатией к красивым, а заниженная — к большей аттракции к непривлекательным.

Кроме внешности, на степень аттрактивности влияют социальные характеристики: статус, образование, занимаемая должность, профессия. Но при достижении «предела идеальности» индекс аттракции к субъекту убывает. Исследование Э. Аронсона показывает, что высокий уровень компетентности одного может отрицательно сказываться на самооценке другого человека и повышать его степень тревоги, что приводит к уходу от общения; помимо этого, зашкаливающие оценки по положительным личностным свойствам ассоциируются с отрицательными свойствами.

На симпатию к партнеру по общению оказывают большое влияние невербальные особенности поведения, особенно улыбка и открытый взгляд «в глаза» (В. А. Лабунская, Куницына В. Н., Казаринова Н. В., Погольша В. М.). З. Рубин связывал также аттракцию и сте-

пень самораскрытия, которые положительно коррелируют друг с другом (по аналогии с компетентностью, данные компоненты находятся в криволинейной зависимости). Также имеется зависимость аттракции от удачливости, которая иллюстрируется фразой: «победитель всегда прав!» (исследования М. Лернера, Е. Бершейд, Е. Уолстера).

Основываясь на результатах проведенных исследований и наблюдений, нет четких и строгих ориентиров, **относительно степени аттрактивности объекта — важным условием является сочетание свойств субъект — субъектного взаимодействия и контекста межличностных отношений между ними.** Также необходимо учитывать тот факт, что анализируя эмоциональные отношения как постоянно изменяющуюся структуру, хронологический фактор выступает не только количественным показателем долготы знакомства, но и качественной характеристикой процесса взаимодействия субъектов. Если рассматривать генезис межличностного общения, можно отметить его начало с симпатии, благожелательных чувств к другому; в ходе развития отношений, аффективная сторона может стать амбивалентной (например, после распада отношений), — появится охлаждение к партнеру, ощущение изолированности, враждебности, вплоть до ненависти к человеку. Поэтому компонент времени отражает изменения аттракции и ее детерминант (например, при первом знакомстве основную роль играют социально — демографические показатели и особенности внешности воспринимаемого субъекта, по мере углубления и индивидуализации общения данные характеристики не поддаются точному определению их влияния на специфику взаимосвязи) на каждом этапе развития межличностного взаимодействия.

Литература:

1. Аронсон, Э. Социальная психология. Психологические законы поведения человека в социуме/Э. Аронсон, Т. Уилсон, Р. Эйкерт. — СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. — 560 с.
2. Гозман, Л. Я. Психология эмоциональных отношений/Л. Я. Гозман. М.: Изд-во Московского Университета, 1987. — 176 с.
3. Краткий психологический словарь/Сост. Л. А. Карпенко; Под. общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — М.: Политиздат, 1985. — 431 с.
4. 1828 edition of Webster's American Dictionary of the English Language. — URL: <http://1828.mshaffer.com> (дата обращения: 07.03.2014).
5. 1913 edition of Webster's Revised Unabridged Dictionary. — URL: <http://1913.mshaffer.com> (дата обращения: 10.03.2014).
6. Merriam-Webster's Collegiate Dictionary, 2014. — URL: <http://www.merriam-webster.com/dictionary/attraction> (дата обращения: 10.03.2014).

Стратегии консультирования в аспекте жизнестойкости и психологического здоровья личности в пенсионном возрасте

Коноплёв Николай Николаевич, магистрант;

Курилович Марина Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент

Российский государственный социальный университет, филиал в г. Минске (Республика Беларусь)

Говоря, что люди — это социальные животные, предполагается, что человек придает своей жизни смысл и удовлетворяет свои базовые потребности, общаясь с другими людьми: в семье, игровых и рабочих коллективах, общественных организациях, с друзьями и возлюбленными. Некоторые теории считают, что эти группы имеют важнейшее значение, тогда как другие уделяют первостепенное внимание внутреннему миру индивида и обходят молчанием социальные отношения.

Здоровье психическое — состояние душевного благополучия, характерное отсутствием болезненных психических проявлений и обеспечивающее адекватную условиям действительности регуляцию поведения и деятельности. Здоровье человека закладывается в детстве и, согласно данным науки, оно обуславливается на 50 % — образом жизни, на 20 % — наследственностью, на 20 % — состоянием окружающей среды и примерно на 10 % — возможностями медицины и здравоохранения [5].

Здоровый образ жизни — социологическое понятие, характеризующее степень социального благополучия, как единства уровня и качества жизни, причём, категория «образ жизни» была введена в научный оборот советской социологией в статусе альтернативного описательного средства термину «качество жизни» [6].

Валеология — современная интегральная наука о фундаментальных законах духовного и физического здоровья, как отдельной личности, так и всего человеческого общества. Термин «валеология» впервые введен И.И. Брехманом в 1980 г. для обозначения науки о здоровье человека, предпосылках и факторах здорового образа жизни. Обеспечение здоровья со стороны только медицинских знаний совершенно недостаточно. Кроме того, медицинские науки изучают болезнь, патологию, отклонение. Однако все более ясно становится, что само здоровье, норма состояния организма является достаточно сложной проблемой, требующей специального изучения. Между здоровьем людей и характером общества, в котором они живут, социальными условиями и факторами их жизни существует чрезвычайно тесная корреляция [3].

Интеллект — это основной элемент в конструировании концепций субъективной реальности. «Я» — это расплывчатое понятие, которое пытались осмыслить многие теоретики, но которое так полностью не определено. Это нечто большее чем «Эго», чем сумма факторов, которые делают индивида индивидом, оно не столь ограничено, как личность, поскольку включает ее в себя. «Я» — это понятие, которое бросает решительный вызов миру чистой науки, отказываясь поддаваться объ-

ективным оценкам. Стремление улучшить свое здоровье и достичь большего осознания называется психологическим ростом [7].

Мартин Селигман ввёл понятие атрибутивного (объяснительного) стиля причины различных событий. Автор выделил оптимистический и пессимистический стили. Пессимист объясняет неудачу внутренними причинами, а успех — внешними, оптимист — наоборот. М. Селигман доказал, что оптимизм положительно взаимосвязан с другими личностными характеристиками, как ощущение психологического благополучия, здоровья; с успешной профессиональной деятельностью и в спорте; успешность в учёбе; гармоничные межличностные отношения. Также стиль объяснения ребёнка обнаруживает значимую положительную связь со стилем объяснения матери, независимо от пола ребёнка. Когнитивная терапия обучает распознавать и отслеживать автоматические мысли, анализировать, ставить под сомнение и опровергать деструктивные автоматические мысли и интерпретации. Далее учат искать альтернативные объяснения событий, отвлекаться от мрачных мыслей и заменять автоматические мысли на позитивные [1].

Понятие жизнестойкости введено Сьюзен Кобейса и Сольваторе Мадди, находится на пересечении теоретических воззрений экзистенциальной и прикладной области психологии стресса. Жизнестойкость представляет собой систему убеждений о себе, о мире, об отношениях с миром. Состоит из установки на участие в происходящих событиях и переживание удовольствия от собственной деятельности; активная жизненная позиция и связанное с ним ощущение влияния на события; установка по отношению к трудным жизненным ситуациям, когда последнее рассматривается, как возможность получить новый жизненный опыт. Здоровый образ жизни человека связан с образом мышления человека с его мировоззрением, так как поведение — следствие ментального функционирования личности. Программа повышения жизнестойкости включает в себя: обучение к расслаблению; правильному питанию; обучение совладанию; использование социальной поддержки; физические упражнения; контроль вредных привычек [4].

Стратегия консультирования по жизненным ситуациям строится на биопсихической модели и основывается на теории психомоторной связи И.М. Сеченова (всякая мысль должна закончиться действием). Обсудив ситуацию с консультантом, клиент переосознаёт причины её возникновения. Заново её мысленно проживает, испытывая при этом позитивные эмоции. При этом проис-

ходит общее оздоровление организма. Например, клиент столкнулся с агрессивным и наглым поведением другого человека. Объяснение поведения будет заключаться в реальном восприятии чувств другого человека, так как чувство страха проявляется через агрессию, а чувство вины вызывает во внешнем поведении наглость. Жизненный опыт человека в онтогенезе можно назвать неосознаваемой областью психики, которая руководит нашим сознанием, но и путь в несознаваемое открыт через сознание. Изменение реакции (поведение) на внешние раздражители будет зависеть от внутренних установок (программ) к действию. Память можно назвать как реакцию на повторный раздражитель. Для изменения внутренних установок к действию важно использовать логику, там, где нет логики, происходит кодировка. Также важно при этом состояние релаксации в полном сознании. После очищения бессознательного уровня от негативно оценённых жизненных событий, человек становится более адекватным, более реалистически воспринимает окружающий мир, способен сделать адекватный прогноз будущего и построить реалистический стратегический жизненный план, управлять — значит предвидеть.

Психологическое здоровье — более широкое понятие и включает в себя биопсихосоциальную модель понимания функционирования человека. Согласно системному подходу и принципу иерархичности (нижнее подчиняется высшему) на первом месте в указанной выше модели стоит социальная составляющая человека, включающая понятие личности и её функцию в обществе (работа). Стратегия консультирования, основанная на биопсихосоциальной модели, строится на развитии позитивных личностных качеств, которые развиваются в результате позитивной деятельности. Позитивная ментальная деятельность человека, несомненно, начинается с активного включения личности в образовательный процесс, что приводит к изменению деятельности (профессии), социального статуса человека. Отказ — же от пути познания — это отказ от развития позитивных личностных качеств. Личность, занимающаяся позитивной ментальной деятельностью, может служить образом психологически здорового человека.

Человек стареет и умирает от отсутствия перспективы духовного роста. Под духовным ростом понимается про-

цесс самопознания на основе позитивной созидательной ментальной деятельности человека. Предполагается, что организация учебного процесса по самопознанию в пенсионном возрасте будет способствовать развитию позитивных личностных качеств пожилого человека. Ведь не зря государство освобождает зрелого человека от работы. Для чего? Возможно, для того, чтобы в зрелом возрасте улучшать свой внутренний мир. Основной деятельностью в пенсионном возрасте должна быть работа по самосовершенствованию (психологический рост). Может быть, пришло время заменить в коллективном сознании выражение, описывающее пенсионный возраст как «Старость — не радость» на более позитивное описание зрелого периода жизни личности.

На сегодняшний момент обучающихся пенсионеров ничтожно мало, но со временем предполагается, что их станет больше, при условии создания образовательных программ. Для большинства пенсионеров актуальны на сегодняшний день вопросы жизнестойкости (выживания) в социальной среде.

Проблема отцов и детей, по мнению автора, в организационной культуре социальной среды государства (концепция Роберта Куин и Кима Камерон), выделяющие четыре типа корпоративных культур: иерархическая культура (бюрократия); культура конкуренции (рынок); культура клана (организация семейного типа); культура творчества (адхократия). Рыночная организационная культура развивает конкуренцию и здоровый эгоизм, а это достижение цели при максимальной концентрации всех сил и резервов психики человека, критерием которой является: «Заработанные деньги — Успех». В клановой организационной культуре на первом месте семья. Поэтому есть понятие — блат, устроиться по благу, Хорошее место, сколько получаешь, а не зарабатываешь. Критерий успеха — хорошее место и кто твои родственники. Ты мне — я тебе. Оказываются услуги по знакомству. По знакомству дешевле и качественнее. Все эти различия организационной культуры оказывают влияние на семейные традиции и воспитание детей (см. таблица 1). Проблема отцов и детей более выражена в клановой организационной культуре и связана с организационной культурой в государстве. Семейные традиции воспитания и социализации личности формируются созданной культурой

Таблица 1

Сравнительный анализ характерных отношений родителей к детям в условиях клановой и рыночной культур

Для клановой культуры будет характерным	Для рыночной культуры будет характерным
Полный контроль детей родителями. Склонность командовать детьми.	Родители побуждают детей к самостоятельной деятельности.
Пророчествовать судьбу детей (кодировать) заставлять учиться по воле родителей. Чувство собственности по отношению к детям.	Родители чувствуют и ведут себя как посредники.
Видят недостатки детей, критикуют их и указывают на недостатки.	Видят уникальность в каждом ребёнке и акцентируют внимание на хороших качествах детей.

взаимоотношений, правилами игры, хозяйственной деятельности в государстве. По сути, структура государства задаёт функционирование системы, элементами которой являются субъекты хозяйственной деятельности и личность человека. Семья как первичный институт социализации подстраивается на изменённые внешние условия, которые формируются структурой государства [2].

Психологический рост личности выступает определяющей детерминантой психологического здоровья человека. Известны факты высокой творческой активности и продуктивности ученых, представителей искусства и пр. профессий не только в пожилом, но и в старческом возрасте. Потому неправомерно связывать с периодом ста-

рости лишь регрессивные явления — её можно рассматривать и как период развития. С этой точки зрения старость — в случае позитивного прохождения предшествующих возрастных стадий — достижение мудрости и чувства удовлетворенности, полноты жизни, исполненного долга, высший уровень интеграции личностной. Будем помнить, что многие философы, поэты, художники, ученые и другие выдающиеся люди имели высокие творческие достижения в возрасте после 80 лет. Стратегия консультирования по решению жизненных ситуаций и личностного развития условно разделены с целью анализа, развитие личности невозможно без применения на практике новых знаний о человеке.

Литература:

1. Гордеева, Т. О. Диагностика оптимизма как стиля объяснения успехов и неудач: Опросник СТОУН/Т. О. Гордеева, Е. Н. Осин, В. Ю. Шевяхова. — М.: Смысл, 2009. — 152 с.
2. Коноплёв, Н. Н. Психологическое здоровье в пенсионном возрасте/Н. Н. Коноплёв, М. А. Курилович // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. — Сб. ст. по материалам XXXVI междунар. науч.-практ. конф. № 1 (36). — Новосибирск: Изд. «СибАК», 2014. — с. 212–218.
3. Кришнев, В. К. Эниопсихология: акад. слов./В. К. Кришнев. — Минск: И. П. Логвинов, 2005. — 640 с.
4. Леонтьев, Д. А. Тест жизнестойкости/Д. А. Леонтьев, Д. И. Рассказова. — М.: Смысл, 2006. — 63 с.
5. Рапацевич, Е. С. Педагогика. Современная энциклопедия/Е. С. Рапацевич/под общ. ред. А. П. Астахова. — Минск: Современная школа, 2010. — 720 с.
6. Социология: Энциклопедия/сост. А. А. Гришанов, В. Л. Абушенко, Г. М. Евелькин, Г. Н. Соколова, О. В. Терещенко. — Минск: Книжный Дом, 2003. — 1312 с.
7. Фрейдджер, Р. Большая книга психологии. Личность. Теории, упражнения, эксперименты/Р. Фрейдджер, Д. Фейдимен/пер. с англ. — СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. — 704 с.

Консультирование семьи и молодёжи в аспекте толерантного сознания

Коноплёва Людмила Семёновна, магистрант;

Курилович Марина Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент

Российский государственный социальный университет, филиал в г. Минске (Республика Беларусь)

Проблема толерантности возникла благодаря тому, что интолерантность стала серьёзным социальным вызовом. Толерантность и интолерантность — два полюса одного понятия. Следует отметить теоретический анализ Д. А. Леонтьева понятия толерантность, выделившего три ошибки при понимании толерантного сознания, а именно: понимание толерантности как терпимости. Терпимость пассивна и имеет негативную окраску в аспекте внешнего сдерживания своего отношения к ситуации, вызывая дискомфорт и сближает, скорее, с интолерантностью. Вторая ошибка отождествления толерантности с позитивным отношением, но истинной толерантностью является абсолютно нейтральное отношение, основанное на отсутствии априорных предубеждений. Третья ошибка выступает как отождествление толерантности с равнодушием и отстранённостью. Но здесь толерантность может выступать как возможность критического диалога для расширения опыта. Толерантность — позиция признания иных ценно-

стей, взглядов, обычаев как равноправных с привычными своими ценностями, взглядами и обычаями, вне зависимости от степени согласия с ними. Интолерантность выступает как отказ от реальности, непризнание самостоятельного существования [3].

Говоря о толерантности, как личностной характеристики, следует отметить, что ключевые слова, объясняющие это понятие, связаны с принятием «другого». При этом, имея свою точку зрения, осознавая то, что каждый человек свободен и должен иметь своё субъективное мнение, быть свободным, независимым субъектом, а также общение двух свободных субъектов должно проходить на равных, не навязывая свою точку зрения, тогда возможно наиболее полное понимание других субъектов.

Любовь является наивысшим качеством личности, позволяющей реально воспринимать окружающий мир и других людей, речь идёт о высшей любви. Любовь — есть способность принимать «другого» в себе и быть

в «другом», не теряя своей цельности, своего видения мира и людей.

Принятие «другого» в себе — это и есть смысл любви (факт). Даже если рассматривать взаимоотношения разных полов, то готовность женщины в себе принять мужчину будет говорить о любви, но сам физический акт не возможен без чувства готовности принять «другого» в себе.

Вчувствование в «другого» также не возможно без готовности принять «другого» (любви), поэтому эмпатия, способности к эмпатии основываются на чувстве любви. Тот, кто добр, миролюбив, человеколюбив, тот способен работать в сфере «человек — человек».

Главная задача женщины — научиться любить, принимать «другого» в себе, даже сам процесс беременности не возможен без чувства принятия «другого», возможно, в проблеме бесплодия лежат именно психологические проблемы, связанные с неспособностью принять «другого» в себе, также как и раннее прерывание беременности, несомненно, относится к вопросам способности к переживанию чувства любви [2].

Отдача себя основывается на переживании себя в другом человеке или событии. Любовь — это переживание «другого» в сознании. Для развития способности к любви и эмпатии, нужно научиться прикрывать переживания «Я», самости (эгоизма), когда в сознании приглушено чувство собственных сил (самости, Эго), тогда в ней возникает чувство в себе страданий, радостей другого человека, существа, отдаться тому, что переживаешь, слиться с ним воедино, вчувствование в других существ. Гармоническое развитие личности возможно при развитии двух противоположных сильного «Я», и способности приглушить «Я», вчувствоваться в других, центрация и децентрация. Сильное «Я» личности возможно лишь при развитии способности к эмпатии, любви, способность регулировать, прикрывать чувство «Я» для адекватного понимания окружающего мира, тогда чувство «Я» личности, его Эго укрепляются. Способность переключаться, быть в самом себе и других людях — залог гармоничной личности с крепким сознанием себя. По сути, речь идёт о двух мирах, психосфера и реальный мир. Для понимания психосферы нужно научиться приглушать своё «Я», а для реального осознания необходимо сильное чувство «Я». Но, нужно, при этом, чувствовать границу между двумя областями мира (осознание переключения), иначе образы из психосферы могут вызывать иллюзии. Но и сильное чувство «Я», вторгаясь в психосферу, искажает восприятие чувств и образов. Правильное восприятие реальности другого возможно при соблюдении следующих условий, заключённых в личностных качествах: желание и способность понять мысли, чувства и внутренние противоречия с «его» точки зрения, то есть смотреть на всё глазами «другого», учитывая его опыт, это, по сути, есть качество любви. Причём, вчувствование в «другого» должно быть искренним, человек не должен играть роль, должен быть самим собой. Также

недопустимо оценивание человека, так как оценка есть форма морального осуждения. Оценка ограничивает поведение, награждая и наказывая формы поведения. Начало развития чувства любви и способности к эмпатии возникает при осознании чувства единства с окружающим миром, что позволяет сформировать понятие любви в сознании [1].

Обобщённый двадцатилетний стаж автора статьи по оказанию информационно — консультативных услуг населению позволяет сформулировать нижеследующие рекомендации.

Контакт с клиентом начинается с разговора по телефону, с определением степени необходимости встречи. Вначале предлагается запись на собеседование. Собеседование проводится с целью выявления предрасположенности клиента к дальнейшему сотрудничеству. При собеседовании происходит понимание проблемы клиента (либо наоборот). Это возможно только лишь при возникновении симпатии, доверия друг к другу и чувства сострадания.

Необходимо придерживаться следующих правил при консультации: не давать информацию о себе; обладать невозмутимостью и способностью к саморегуляции. Если консультант испытывает тревогу, неудобство, внутреннюю эмоциональную неустойчивость, то нужно осознать, что вами начинает управлять клиент-манипулятор. Характеристики клиента-манипулятора: обращается в неудобное для вас время; нарушает этикет, этику; всё время извиняется; если клиент требует гарантии, то он перекладывает всю ответственность на вас; если клиенту нужно срочно встретиться — это значит, что он у вас может вызвать чувство вины (слабость), не следует спешить, выбиваться из своего графика; если принуждает, то хочет вызвать страх; если клиент спрашивает про деньги, то он вам не верит. При разговоре, консультант сам решает на какие вопросы отвечать. На ранее заданные вопросы со временем меняются ответы, потому что жизнь в динамике. Дважды невозможно войти в одну и ту же реку. Из-за недостатка информации консультант может чего-то не знать и не понимать жизненной ситуации, он не должен этого бояться. Не говорить прямо «нет», найти такую форму ответа, которая была бы нейтральна к ситуации.

Общие правила проявления интолерантного сознания через людей: склонность командовать; пробуждают высокомерие, гордыню, снобизм; возвышаются до роли пророка; навязывание своего мнения; контролируют и запрещают.

Толерантное сознание проявляется в человеке через: склонность направлять самостоятельную деятельность человека; проповедуют исключительность и уникальность каждого человека; воспринимают себя как посредниками между субъектами взаимодействия. Индивидуальная программа по развитию способности к эмпатии и любви состоит из последовательных консультаций с учётом личностных особенностей клиента. Учитывается уровень сознания клиента и уникальность жизненных ситуаций.

Ниже приводится самоотчёт по развитию способности к любви на основе эмпатии. Прохорова С. 30 лет, г. Санкт-Петербург (09.06.2014 г.).

«1. Принятие любви.

Принятие любви у меня происходило в постоянном анализе своих мыслей, действий, решений. Осознала, что уже не могу поступать так, как поступала, когда не была связана отношениями, когда была свободной. Мое сознание менялось, эгоизм пришлось «засунуть» очень глубоко. Я понимала, что нельзя лишать партнера личной свободы (действий, пространства и т.д.) Такое понимание привело меня к тому, что я приняла партнера таким, какой он есть. Считаю, что важнее всего то, как поступала я в наших жизненных ситуациях. А это в свою очередь привело к тому, что мой партнер, видя мои поступки, поступал фактически аналогично. Признаюсь, что понять это и принять, для меня было трудно. Это постоянная работа над собой, над отношениями с целью их сохранения и продолжения.

Вывод: принятие любви — это работа над собой, своими мыслями, действиями. Никакого эгоизма! Никаких обид и капризов! Полная отдача себя отношениям с сохранением личного пространства! Основное — постоянное повторение утверждения «Я принимаю своего партнера таким, какой он есть!»

2. Принятие плода.

Очень сложно и трудно принять в том случае, когда для партнеров новость что они станут родителями, является неожиданной, одним словом, когда это является незапланированным. В данной ситуации нам пришлось очень трудно. Сознание переворачивается полностью. И это связано с тем, что оба партнера имеют знания о том, что есть такое понятие как семья, но само по себе знание не есть то, что люди осознали этот факт и приняли его. То есть, они живут только друг для друга, для себя, не задумываясь о создании семьи, о том, что нужно предпри-

нимать действия, а думая лишь о том, как удовлетворить свои собственные нужды и потребности. Женщине тяжелее вдвойне: она и жена, и будущая мама. Осознание того, что она будущая мама, что в ней живет еще один человек, весьма трудно. В этой ситуации я окончательно лишилась эгоизма, поняла, что больше я не принадлежу себе. Было больно эмоционально... Мне было жалко себя...И тут я осознала, что это мой эгоизм жалеет себя. Я постаралась больше не думать об этом. Меня ждет новая жизнь и эта новая жизнь нуждается во мне.

Вывод: в принятии плода можно и нужно применять те же упражнения, что и в принятии любви. А еще я много разговариваю с ребенком, говорю ему о том, как он нам нужен и важен, что мы его любим и ждем!

Признаюсь, очень трудно «выгонять» плохие мысли и эмоции. Это постоянная работа над собой! Иногда бывает ситуация, когда я ловлю себя на мысли, что оказывается я беременная.... В моем случае, осознание своего нового состояния ко мне приходит постепенно. Главное, очень сильно стараться избавляться от чувства любого страха! Женщина просто обязана сохранять спокойствие! Это очень трудно и тяжело! Но это возможно».

Сегодня молодые люди получают дипломы специалистов, ни в малейшей степени не научившись тому, как общаться с людьми, улаживать конфликты и справляться со своим раздражением и другими негативными чувствами. Они могут не иметь никакого представления о том факте, что каждому мужчине отчасти свойственна женственность, беспомощность, инфантильность, а каждой женщине — сила, независимость, зрелость и наоборот в каждом случае. Брак — это работа по переходу интолерантных качеств личности в толерантные (духовный рост). Основой позитивной трансформации человеческого сознания является способность к любви. Любовь — создающая, личностная, творческая сила, позволяющая проникнуть вглубь явлений и познать их сущность.

Литература:

1. Коноплёва, Л. С. Роль эмпатии и любви в семейных отношениях в аспекте толерантного сознания/Л. С. Коноплёва, М. А. Курилович // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. — Сб. ст. по материалам XXXVI междунар. науч.-практ. конф. №1 (36). — Новосибирск: Изд. «СибАК», 2014. — с. 201–206.
2. Коноплёва, Л. С. Психологические характеристики толерантности у женщин/Л. С. Коноплёва, М. А. Курилович // Социальный мир: роль молодёжи в решении проблем XXI века: материалы X Междунар. студ. науч. конф. (Минск, 17–18 апр. 2013 г.)/Фил. Рос. гос. соц. ун-та в г. Минске; редкол.: С. А. Полетаев (гл. ред.) [и др.]. — Минск: Бестпринт, 2013. — с. 187–188.
3. Леонтьев, Д. А. К операционализации понятия толерантность/Д. А. Леонтьев // Вопросы психологии. — 2009. — №5. — с. 3–16.

Социально-психологические аспекты формирования имиджа российских силовых структур

Поляков Сергей Александрович, специалист;
Фёдоров Святослав Вячеславович, соискатель
Современная гуманитарная академия (г. Москва)

Проанализированы отдельные источники информации по теме диссертационного исследования, рассмотрен и проанализирован ряд диссертационных исследований по проблематике социально-психологических аспектов формирования имиджа.

Ключевые слова: формирование, имидж, организация, образ, силовая структура.

Social psychological aspects of image formation of uniformed personnel

Review some of the sources of information on the topic of dissertation research, reviewed and analyzed by a number of dissertation research on issues of social and psychological aspects of image formation.

Keywords: forming, self-perception, organization, image, force structure

*Имидж человека — это то, что говорят о нём за его спиной.
Хау Эдгар Уотсон (1853–1937).*

В современных условиях в связи с новым этапом развития пограничных органов и органов безопасности в целом все большее внимание уделяется имиджу сотрудников российских силовых структур. В целом условия формирования имиджа сотрудников силовых структур схожи с условиями формирования имиджа организации, однако имеется ряд особенностей, целью данной статьи является их рассмотрение. Нельзя упускать из виду то, что современный этап развития России, как Государства — сопровождается принципиально новыми процессами в различных областях общественной жизни, а как известно, любые реформы и изменения, приводят к дезадаптации, стрессу, росту неврозов и, как следствие, психических заболеваний различной сложности. Воинские подразделения, являясь частью общества, переживая все социальные процессы, подвержены их влиянию. Данные обстоятельства убедительно указывают на необходимость изучения и диагностики всех категорий военнослужащих, социально-психологической оценки профессиональной деятельности сотрудников воинских подразделений. Данная проблема поднималась ранее в социальной психологии, психологии развития, акмеологии [7, с. 121].

Имидж как термин в широком понимании появился в нашей стране в конце 80-х годов, в период активного проникновения в СССР, западной идеологии, западных ценностей. В это же время начинается активное изучение данного, явления отечественными, психологами, социологами.

Понятие «имидж» имеет много различных определений. Краткий психологический словарь под редакцией А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского определяет имидж как «стереотипизированный образ конкретного объекта, существующий в массовом сознании. Как пра-

вило, понятие имиджа относится к конкретному человеку, но может также распространяться на определенный товар, организацию, профессию и т. д». [5, с. 37]. Специалист в области социологии управления и имиджологии В.М. Шепель дает такое определение: «Имидж — индивидуальный облик или ореол, создаваемый средствами массовой информации, социальной группой или собственными усилиями личности в целях привлечения к себе внимания» [9, с. 34]. Психолог А.Ю. Панасюк, предполагает следующее определение имиджа: имидж: есть по существу то же, что и мнение, и усматривает различие между соответствующими терминами лишь в грамматических правилах употребления соответствующих слов в русском языке: «Имидж» правильнее употреблять в словосочетаниях типа «имидж человека (политика, адвоката)», «мнение» — в словосочетаниях типа «мнение о человеке (политике, адвокате)». «И говорить об этом автор вынужден потому, что услышал недавно в выступлении одного высокопоставленного чиновника: «создать о себе имидж». Видно, он хотел сказать: «создать себе имидж» или «создать о себе мнение», а получилось... Итак, Ваш имидж — это, то мнение о Вас, которое сложилось у определенной группы людей — от ваших домочадцев до, предположим, вашего электората» [3].

Исходя из вышеперечисленного можно определить, что имидж состоит из двух частей внешней и внутренней.

Внутренняя — самовосприятие человека, через призму поступков деятельности, и отношения окружающих.

Внешняя — восприятие образа человека другими людьми, на основе его внешности, поведения, деятельности.

Так Саватеев А.В. в своем диссертационном исследовании определяет два подхода к пониманию имиджа у каждого из которых есть сторонники «Первый из них определяет наиболее многочисленную часть авторов (Г.М. Андреева, О.И. Гордеева, С.Ю. Головин, Е.В. Егорова-Гантман, Н.И. Конюхов, Е.А. Орлова, А.В. Петровский, Т.Н. Пискунова, И.И. Чернова, В.М. Шепель, Р.Ф. Фурс, М.Г. Ярошевский.) которая рассматривает имидж, как сложившийся в сознании образ (кого либо, чего либо) эмоционально окрашенный и по своим характеристикам близкий к стереотипу. Второй подход сближает другую группу авторов (А.Н. Жмыриков, А.Б. Зверинцев, Ю.А. Панасюк, А.М. Цуладзе как мнение, представление. Которое сложилось у определенной группы людей, о каком-либо объекте [8, с. 47].

Следует понимать, что внешнее восприятие образа может формироваться без прямого контакта с субъектом, на основе различных источников информации. К примеру имидж руководителя крупного звена может складываться на основе сведений о нем от, тех, кто ранее общался с ним, из приказов и распоряжений, отданных им. Другим важным аспектом формирования имиджа, с которым практически согласны все авторы вышеперечисленных определений, это то что имидж формируется в сознании людей как стихийно, так и целенаправленно. Именно второй аспект наиболее важен, так выработка методики и техники определение психологических, социальных, акмеологических особенностей имиджеобразования, закономерностей ее развития позволяет создать и что не менее важно поддерживать положительный имидж сотрудника пограничных органов. Также подавляющее большинство исследователей имиджа сходятся, в том, что имидж представляет собой целостный образ. Так по мнению Перелыгиной Е.Б. «Еще одна важная сущностная характеристика имиджа состоит в том, что он представляет собой целостный образ, который соотносится со своими прообразом, как с целым, а не с отдельными его свойствами. Этим имидж отличается от репутации, которая отображает проявления человека в той или иной отдельно взятой сфере (например, деловая репутация), в то время как имидж стремится охватить все сферы, в которых проявляется человек как индивид личность, субъект деятельности» [4, с. 58].

Персональные имиджи сотрудников не существуют сами по себе лишь как образы-представления отдельного человека. Они взаимосвязаны с определенными стереотипными имиджами социальных субъектов и организаций. В связи с этим, как отмечалось выше, имидж современного сотрудника пограничных органов неразрывно связан с имиджем организации, ведомства к которой он принадлежит. В зависимости от содержания и морально-этической окраски доминирующих в определенный исторический период социальных представлений имидже-содержащая информация, о персональном имидже конкретного сотрудника проходит через фильтр стереотипного мышления определенной социальной группы.

Имидж организации — ее образ, складывающийся у клиентов, партнеров, общественности. Основу имиджа организации составляет существующий стиль внутренних и внешних дел и межличностные отношения персонала и официальная атрибутика название, эмблема, товарный знак [2, с. 282].

Имидж организации можно определить, как сформировавшийся, действенный, эмоционально окрашенный образ ведомства или отдельных его составляющих, наделенных определёнными характеристиками, основанными на реальных или приписываемых свойствах конкретной организации, обладающих социальной значимостью, для воспринимающего.

К числу факторов, влияющих на формирование позитивного имиджа организации отечественные ученые относят: 1) образ миссии организации (иногда и философию организации); 2) историю организации, её традиции и репутацию; 3) социальную ответственность перед обществом; 4) личность руководителя, качество управления организацией и реализации функций; 5) уровень заботы о персонале; 6) этичность деятельности и отношений и другие. При формировании же имиджа силовой структуры на мой взгляд можно выделить следующие факторы:

1. Смысл существования организации — ее необходимость для общества, способность защитить его от различного рода угроз безопасности государства.
2. История организации традиции и ритуалы.
3. Отношение СМИ к образу организации.
4. Имидж руководителя организации его умение управлять данной структурой, взаимодействовать с социумом.
5. Персональный имидж сотрудников организации, — его восприятие населением.

Из вышеперечисленных факторов мы можем выделить следующие понятие: имидж-руководителя который в свою очередь имеет ряд особенностей, связанных со спецификой деятельности руководителя того или иного звена, отрасли, государственной структуры в которой он работает.

Имидж руководителя — представляет собой коммуникативный механизм рефлексивного управления поведением персоналом путем удовлетворения базовых потребностей, подчиненных в безопасности, признании, принадлежности и самореализации.

Наиболее серьезными факторами, влияющими на имидж силовых структур можно отнести два так называемых внутренних фактора.

1. Имидж руководителя его умение управлять, взаимодействовать с социумом.
2. Персональный имидж сотрудников, — его восприятие местным населением, а также общественностью в целом.

Для изучения имиджа с позиции эмпирики предполагается применение модульного социотеста А.Я. Анцупова [1, с. 59—62]. В частности, его применение в воинской среде, путём соответствующей адаптации для конкретного подразделения, опираясь на его специфику [6, с. 64—72].

В настоящий момент написано достаточно большое количество работ по исследованию имиджа, рассмотрены, психологические, социальные, философские, маркетинговые аспекты формирования такого явления как имидж, появилась даже наука — имеджелогия. Есть ряд работ и по формированию имиджа различных организаций, в том числе и различных российских силовых структур. Однако нет до сих пор целостной картины

формирования имиджа от сотрудника до организации в целом. Социально-психологические процессы, происходящие в наши дни, требуют большего изучения, проблемы формирования имиджа силовой структуры данная статья лишь отобразили ряд направлений, необходимых для изучения этой проблематики, которой социальные психологи наших дней уделяют все более пристальное внимание.

Литература:

1. Анцупов, А. Я., Ковалев В. В. Социально-психологическая оценка персонала: учебное пособие. — М.: Юнити-Дана, 2013. — 395 с.
2. Одегов, Ю. Г. Словарь — справочник 1645 терминов: М.: 1994. — 350 с.
3. Панасюк, А. Ю. Имидж: определение центрального понятия имиджелогии/Доклад на открытом заседании президиума Академии имиджелогии [М.], 26 марта 2004 года. URL: www.academim.org
4. Перелыгина, Е. Б. Психология имиджа: Учебное пособие. Раздел I. Параграф № 1: Понятие имиджа. — М.: Аспект Пресс, 2001. — 221 с.
5. Петровский, А. В., Ярошевский М. Г. История и теория психологии: — Ростов-на-Дону: Издательство «Феникс» Том 1, 1996. — 416 с.
6. Поляков, С. А. Изученность проблемы социально-психологической оценки коллектива в психологии труда, педагогике и социальной психологии/С. А. Поляков // Психология в России и за рубежом: материалы II междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, ноябрь 2013 г.). — СПб.: Реноме, 2013. — 142 с.
7. Поляков, С. А. Социально-психологическая оценка профессионально-важных качеств в профессиональной деятельности военнослужащих. — Акмеология 2013, сборник Методологические и методические проблемы, под ред. Кузьминой Н. В., Жариновой Е. Н. — СПб.: Изд-во НУ «Центр стратегических исследований», 2013. — 202 с.
8. Саватеев, А. В. Психологические условия совершенствования имиджа командира курсантского подразделения, дис. канд. психол. наук: 19.00.05/А. В. Саватеев. — Москва: Военный университет, 2001. — 191 с.
9. Шепель, В. М. Имиджелогия: Секреты личного обаяния: М.: 1994. — 292 с.

7. ПРИКЛАДНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Психологические и профессиональные качества хирургической сестры

Бондаренко Роза Ивановна, главный специалист-психолог
Пензенская лаборатория судебной экспертизы

В статье исследованы психологические и профессиональные качества хирургических сестер и проведен анализ полученных результатов.

Ключевые слова: эмпатия, коммуникативные и организаторские склонности личности, уровень субъективного контроля, конфликт, агрессия.

Проблема профессионального успеха медицинской сестры в современных условиях здравоохранения относится к числу активно разрабатываемых проблем.

Во-первых, глубокое исследование эффективной деятельности медицинской сестры отвечает потребностям здравоохранения. Это связано с тем, что в это непростое время, когда в медицине происходят глобальные изменения, именно на медицинских сестрах лежит задача сделать все возможное для осуществления наилучшего ухода за пациентами.

Во-вторых, психологический портрет современной медицинской сестры является одной из самых спорных проблем в медицинской психологии, которая приобретает все большую актуальность.

Современная модель сестринского дела стала отражать многочисленные изменения в организации, философии, структуре и задачах сестринского дела. Совершенствование медицинского оборудования в значительной степени увеличило объем медицинской помощи, и многие обязанности врача перешли к медицинской сестре. Кроме ухода за больным, сестры стали принимать активное участие в реабилитационном процессе и профилактике заболеваний. Для решения этих и других практических вопросов сестринского процесса от медицинской сестры требуются особые профессиональные, духовные и психологические качества.

Этим и обусловлена актуальность нашего исследования, цель которого состоит в выявлении психологических и профессиональных качеств хирургических сестер, способствующих эффективной работе успешных медицинских сестер.

Исследовано 30 медицинских сестер, работающих в государственной больнице в хирургических отделениях. По результатам опроса 15 врачей и 20 пациентов хирур-

гических отделений, проведенного с применением метода экспертных оценок, выделены две группы медицинских сестер: 15 человек — успешных (экспериментальная группа) и 15 человек менее успешных (контрольная группа).

Предположения о значимости личностных и профессиональных качеств, определяющих успешность деятельности медицинских сестер, привели нас к выбору следующих тестовых методик: опросник Меграбяна, методика КОС — 2, опросник УСК, опросник Томаса, методика Агрессивное поведение.

На этапах исследования были проведены сравнительный и математический анализы показателей всех использованных методик в двух выделенных группах.

Для исследования способности личности к сопереживанию, основанном на эмпатии, использовался опросник Меграбяна. В итоге мы получили, что средний балл эмпатии выше в контрольной группе 20,9. А у более успешных медицинских сестер средний показатель эмпатии намного ниже нормы 6,2. Достоверность результатов подтверждена *t*-критерием Стьюдента¹, который подтвердил значимость различий в проявлении эмпатии между двумя исследуемыми группами медицинских сестер ($t \approx 4,29$, при $t_{кр.} \approx 2,1$). Это позволяет нам предположить, что для этой работы, связанной с риском, с физическим и психологическим напряжением и экстремальными условиями работы, нужно обладать пониженной эмпатией.

Для выявления коммуникативных и организаторских склонностей личности была использована методика КОС-2.

В экспериментальной группе у всех медицинских сестер отмечается высокий уровень организаторских склонностей, в свою очередь в контрольной группе преобладают коммуникативные склонности около 70 % сестер.

¹ *t*-критерием Стьюдента -общее название для класса методов статистической проверки гипотез (статистических критериев). Наиболее частые случаи применения *t*-критерия связаны с проверкой равенства средних значений в двух выборках.

Достоверность результатов подтверждена t -критерием Стьюдента. Мы определили значимость различий организаторских и коммуникативных склонностей:

1) высокий уровень организаторских склонностей ($t \approx 5,49$, при $t_{кр.} \approx 2,1$), то есть у сестёр из экспериментальной группы имеется склонность к объединению людей, совместно реализующих цель и действующих на основе определенных правил, а также повышенное стремление к групповым мероприятиям, умение влиять на людей, проявлять инициативу;

2) низкий уровень коммуникативных склонностей ($t \approx 3,36$ при $t_{кр.} \approx 2,1$).

Это позволяет нам предположить, что менее успешные медицинские сестры хирургических отделений более склонны четко и быстро установить контакт с человеком, передать информацию и стремятся к расширению контактов.

Для исследования общей характеристики личности, оказывающей регулирующее воздействие на формирование межличностных отношений, на адаптацию субъекта в новых условиях, был использован опросник Уровня Субъективного Контроля (УСК).

По шкалам общей интернальности (Ио), интернальности в области достижений (Од), интернальности в семейных отношениях (Ис), интернальности в отношении здоровья и болезни (Из), интернальности в области неудач (Ин):

1) у медицинских сестер в экспериментальной группе высокие показатели составляют 80–90%, что говорит о высоком уровне субъективного контроля над любыми значимыми ситуациями, над эмоционально положительными и отрицательными событиями и ситуациями. Эти люди считают, что большинство важных событий в их жизни было результатом их собственных действий, что они могут ими управлять, и, следовательно, чувствуют свою собственную ответственность за эти события и за то, как складывается их жизнь в целом. Они склонны обвинять себя в разнообразных неудачах, неприятностях и страданиях.

2) в контрольной группе показатель субъективного контроля низок, он составляет 70–100%. Это свидетельствует о том, что испытуемые не могут связать свои действия и значимые для них события жизни (отношения в семье, состояние здоровья и т.д.), считают себя неспособными к контролю за их развитием и полагают, что они являются результатом случая или действия других людей, а также приписывают свои успехи везению, а ответственность за отрицательные события — другим людям, но только не себе.

По шкалам интернальности в области производственных отношений (Ип) и в области межличностных отношений (Им) в обеих группах имеются как результаты

с высокими показателями, так и с низкими:

люди с высоким показателем считают свои действия важным фактором в организации собственной производственной деятельности, складывающихся отношениях в коллективе, а также человек считает себя в силах контролировать свои неформальные отношения с другими людьми, вызывать к себе уважение и симпатию. В экспериментальной группе этот показатель составляет 30–40%, в контрольной группе — 20–30%;

Зато испытуемых с низким показателем в экспериментальной группе около 50%, а в контрольной группе — до 60%. Как правило, такие люди приписывают более важное значение внешним обстоятельствам: руководству, товарищам по работе, везению — невезению и не считают себя способными активно формировать свой круг общения, склонны считать свои отношения результатом действия своих партнеров.

Используя критерий Фишера¹, мы получили значимые результаты по шкалам (при $\phi_{кр.} \approx 2,31$, где $p \leq 0,01$): Ио $\phi^* \approx 5,58$; Од $\phi^* \approx 3,96$; Ин $\phi^* \approx 3,96$; Ис $\phi^* \approx 4,95$; Из $\phi^* \approx 4,95$.

Это свидетельствует о том, что для экспериментальной группы характерен высокий уровень субъективного контроля над любыми значимыми ситуациями.

Самые низкие показатели по шкалам: Ип $\phi^* \approx 0,52$; Им $\phi^* \approx 0,46$ (при $\phi_{кр.} \approx 1,64$, где $p \leq 0,05$). Можно предположить, что специфика работы хирургических медицинских сестер определяет перенос ответственности за результат работы на объективные обстоятельства, например, на врачебный персонал, возраст пациента, наличие медикаментов и другие.

Для исследования реагирования на конфликты был проведен опросник Томаса.

В экспериментальной группе около 80% испытуемых предпочитают сотрудничество и около 20% — компромисс. Люди подобного типа активно участвуют в поиске решения, удовлетворяющего всех участников взаимодействия, но не забывают при этом и о своих интересах. Предполагается открытый обмен мнениями, заинтересованность всех участников конфликта в выработке общего решения. При таком подходе возможно всестороннее обсуждение вопроса и выработка общего решения с соблюдением интересов всех участников.

В контрольной группе 20–30% испытуемых предпочитают все стили выхода из конфликта: сотрудничество, компромисс, приспособление, соперничество.

Эти стили поведения не предполагают активного использования конфронтации при решении конфликта, так как конфликт откладывается и переводится в скрытую форму. Также конфликт может принести лишь частичное разрешение конфликтного взаимодействия, так как остается достаточно большая зона взаимных уступок. При со-

¹ Критерием Фишера (F -критерием, ϕ^* -критерием) — называют любой статистический критерий, тестовая статистика которого при выполнении нулевой гипотезы имеет распределение Фишера (F -распределение).

перничестве и сотрудничестве конфронтация является необходимым условием выработки решения. Учитывая, что решение конфликта предполагает устранение причин, его породивших, можно сделать вывод, что только стиль сотрудничества реализует данную задачу полностью.

Результаты были обработаны с помощью критерия Фишера. Мы получили значимые различия между экспериментальной и контрольной группами в таком типе поведения в конфликтной ситуации, как сотрудничество ($F^* \approx 2,88$, при $F_{кр.} \approx 2,31$, где $p \leq 0,01$). Это свидетельствует о том, что в экспериментальной группе предпочитают активно участвовать в поиске решения, удовлетворяющего всех участников взаимодействия, но не забывая при этом и свои интересы. Остальные методы решения конфликта — соперничество, компромисс, избегание, приспособление — имеют незначимые различия. Итак, в экспериментальной группе предпочитают конструктивный подход к решению конфликтов.

Для выявления сдержанности — несдержанности и типа агрессивного поведения была использована методика Агрессивное поведение разработанная Е.П. Ильиным и П.А. Ковалевым.

Литература:

1. Абрамова, Г.С., Юдчиц Ю.А. Психология в медицине. — М.: Л.П.А. «Кафедра» — М., 1998. — 272 с.
2. Карвасарский, Б.Д. Медицинская психология. — Л., 1982. — 260 с.
3. Киришбаум, Э.И., Еремеева А.И. Психические состояния. — Владивосток, 1990. — 346 с.
4. Климов, Е.А. Психология профессионала. — Москва-Воронеж, 1996 — 140 с.
5. Харди, И. Врач, сестра, больной./Психология работы с больными. — Б., 1981. — 286 с.

Влияние тренинга сказкотерапии на уровень школьной тревожности младших школьников

Туран Наталья Константиновна, студент

Новокузнецкий институт Кемеровского государственного университета

В работе приведены результаты экспериментального исследования влияния тренинга сказкотерапии на уровень школьной тревожности младших школьников.

Ключевые слова: арт-терапия, сказкотерапия, школьная тревожность, эксперимент.

В настоящее время все большую популярность обретают разные виды арт-терапии, и в частности, сказкотерапия.

Сказкотерапией называется психотерапевтическое течение, использующее ресурсы сказок, применяя их в таких целях, как образование, воспитание, личностное развитие и коррекции. При этом, данный вид терапии не имеет возрастных ограничений, поскольку морфологические и антропо-культурологические аспекты близки и понятны вне зависимости от возрастных и образовательных особенностей индивида.

При обработке результатов мы выявили, что показатель агрессии в двух группах находится в норме, проявляется лишь незначительная ситуативная агрессивность. При математической обработке различий не выявлено. Таким образом, в обеих группах в характере исследуемых присутствует агрессивность, но она проявляется в оборонительной, доброкачественной форме.

На основе произведенного анализа и математической обработки можно сделать следующие выводы: совокупность всех вышеперечисленных фактов — низкая эмпатия, организаторские склонности, высокий уровень субъективного контроля, реагирование на конфликты методом сотрудничества, удовлетворительное агрессивное поведение — дает возможность сегодняшней медицинской сестре хирургического отделения не просто работать, но достигать таких результатов, которые определяют её как успешного профессионала и способствуют эффективной деятельности.

Результаты данного исследования могут быть использованы в качестве ориентира при подборе кадров медицинских сестер для хирургических отделений.

Эта методика эффективна при работе как с детьми, так и со взрослыми. Метод не имеет ограничений и противопоказаний и работает как при консультировании и терапии взрослых, так детей и подростков. В частности, у детей она помогает оптимизировать чувство тревожности, изменить самооотношение и развивать воображение, что способствует школьной и общей культурной адаптации [1].

Сказкотерапия — эклектическое направление практической психологии, позволяющее специалисту гармонично интегрировать и применять техники других на-

правлений психологии: психодрамы, гештальтпсихологии, арт-терапии.

Важным положительным аспектом является то, что при арт-терапии возможно, с одной стороны, более ясное, тонкое выражение пациентом собственных переживаний и противоречий, а с другой — творческое самовыражение. При этом, фантазийные образы, переданные пациентом посредством песка, глины, красок и бумаги позволяют консультанту дать мягкую интерпретацию того, что тревожит пациента, тем самым, облегчая проговаривание переживаний пациента [1, 2].

Применение данных методик поможет психологу наладить оптимальную коммуникативную ситуацию в процессе терапии, обходя интропсихическое сопротивление клиента. При этом, терапевтом создается безопасная среда, в которой пациент можно максимально раскрыть личностный потенциал.

В контексте школьной адаптации сказкотерапия способствует нивелированию повышенной тревожности, оптимизации межличностных отношений и развития коммуникативных навыков.

Проблема тревожности как проблема с психологической точки зрения была впервые поставлена и подверглась рассмотрению в трудах З. Фрейда. При этом, взгляды Фрейда в понимании тревоги и страха во многом близки к воззрениям философа. И Кьеркегор, и Фрейд признавали необходимость разграничения страха и тревоги, считая, что страх — реакция на конкретную опасность, тогда как тревожность — реакция на опасность, неизвестную и неопределяемую. Фрейд определял тревожность как неприятное переживание, выступающее сигналом предвосхищаемой опасности. Содержание тревожности — чувства неопределенности и беспомощности [4].

Школьная же тревожность является сравнительно мягкой формой проявления эмоционального неблагополучия ребенка. Она выражается в волнении, повышенном беспокойстве в учебных ситуациях, в классе, в ожидании плохого отношения к себе, отрицательной оценки со стороны педагогов, сверстников. Ребенок постоянно чувствует собственную неадекватность, неполноценность, не уверен в правильности своего поведения, своих решений. Как отмечает Прихожан, возникновение и закрепление тревожности связаны с неудовлетворением ведущих возрастных потребностей ребенка, которые приобретают гипертрофированный характер. Устойчивым личностным образованием тревожность становится в подростковом возрасте, опосредствуясь особенностями «Я-концепции», отношения к себе. До этого она является производной широкого круга семейных нарушений [3].

Кроме того, особенности тревожности младшеклассников обусловлены развитием магического восприятия действительности — веры в несчастливые цифры, дни, черную кошку, Пиковую даму и т.д. Более широко это — страх несчастья, беды, рокового (фаталистического) стечения обстоятельств, т.е. всего того, что потом получает

развитие в страхах перед судьбой, роком, таинственными явлениями, предсказаниями, включая положение звезд на небе и т.д. Подобные страхи, опасения, предчувствия являются отражением зарождающейся тревожности, мнительности, как и типичной для младшего школьного возраста внушаемости [3].

В нашем экспериментальном исследовании использовался тренинг сказкотерапии Т.Д. Зинкевич-Евстегнеевой «Знакомство со слугой по имени Страх». Цель методики — снизить уровень тревожности у детей. Перейдем к описанию экспериментального воздействия.

Испытуемым было сообщено, что данное исследование необходимо нам в учебной деятельности; также испытуемые были предупреждены, что сначала они заполняют небольшой тест до начала тренинга. В какой-то степени, испытуемые были дезинформированы, т.к. им не сообщили цели проведения данной методики.

Формула эксперимента: $O_1 X O_2$

$O_3 O_4$

Испытуемые были распределены в случайном порядке на две группы — контрольная и экспериментальная. Исследуемые: 10 школьников в составе экспериментальной группы и 10 школьников — в контрольной группе.

Экспериментальный материал включил опросник диагностики уровня школьной тревожности Филлипса и опросник реактивной и личностной тревожности Спилбергера-Ханина. Экспериментальное задание: испытуемым необходимо было ответить на вопросы теста до и после тренинга, а также принять участие в тренинге. У обеих групп была проведена входная диагностика уровня тревожности, что заняло 30–40 минут.

Затем экспериментальная группа участвовала в тренинге «Помоги жителям Сказочной страны», название которого было несколько изменено, чтобы завуалировать истинную цель тренинга. Продолжительность тренинга в экспериментальной группе составила 60 мин., в то время как участники контрольной группы занимались своими обычными делами. Далее и контрольная, и экспериментальная группы были подвергнуты вторичной диагностике тревожности.

Внешние дополнительные переменные (освещенность, температура, звуковой фон, пространственные характеристики помещения) поддерживались на стабильном уровне на протяжении всего эксперимента. Непредвиденные помехи — непредусмотренного появления посторонних лиц в помещении, звонков телефона и т.п. — контролировались с помощью создания специальных условий опыта, а именно: телефоны испытуемых были отключены по просьбе экспериментатора, а вероятность появления посторонних лиц сведена к минимуму. Внутренние непостоянные дополнительные переменные (физиологические состояния, привыкание и т.д.) контролировались с помощью поддержания комфортного физиологического состояния, поддержания мотивации на оптимальном уровне, поддержание интереса к эксперименту. Экспериментатор, как внешняя дополнительная

переменная, имел значение, т. к. при формирующем типе эксперимента, коим и является наш тренинг, исследователь выступает в качестве наставника и «друга», сохраняя при этом допустимые границы, чтобы не перейти на панибратские отношения.

С целью достижения результатов исследование снижения страхов у детей методом сказкотерапии нами был измерен изначальный уровень тревожности с помощью опросника диагностики уровня школьной тревожности Филлипса и опросника реактивной и личностной тревожности Спилбергера-Ханина в доэкспериментальных условиях и уровень тревожности по той же методике после экспериментального воздействия. Та же диагностика была проведена в контрольной группе.

Тревожность учащихся находится на среднем уровне, что может свидетельствовать о том, что школьники адекватно воспринимают школьные ситуации, в нужное время, активизируя свою деятельности и активность в нужном направлении. Кроме того, эти данные могут служить индикатором недостаточной активности и заинтересованности в повседневной деятельности, сниженном чувстве ответственности, а также о недостатке мотивации к учебному процессу младшеклассников.

Причем, тревожность во время вторичной диагностики в контрольной группе снижается. Это можно объяснить воздействием дополнительных переменных вне экспериментальных условий.

Нами был проведен анализ достоверности различий средних значений двух групп по *t*-критерию Стьюдента, так как при обычном анализе полученных данных нельзя с уверенностью констатировать, какое влияние оказывает на тревожность проведенный тренинг сказкотерапии.

Проведя расчёты достоверности отличий средних значений двух групп с помощью критерия Стьюдента. Расчёт достоверности отличий средних значений двух групп с помощью критерия Стьюдента по дельтам тревожности контрольной и экспериментальной групп на уровне 0,05. При расчете нами был получен эмпирический коэффициент *t* эмп., равный $-3,21$. Следовательно, мы получили данные, которые позволяют сделать вывод о том, что тренинг сказкотерапии не повлиял на тревожность школьников. Это можно объяснить возможным нарушением внутренней и внешней валидности. На тревожность экспериментальной группы могли влиять не только исследуемые факторы, но и другие (например, то, что эксперимент проводился в стенах школы; обстановка в аудитории).

Литература:

1. Грабенко, Т. М., Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д. Практикум по креативной терапии [Текст]/Г. Грабенко, Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева. — СПб.: Речь, 2003. — 400 с.
2. Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д. Тренинг по сказкотерапии [Текст]/Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева. — СПб.: Речь, 2006. — 176 с.
3. Прихожан, А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика [Текст]/А. М. Прихожан. — М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. — 304 с.
4. Степанов, С. С. Популярная психологическая энциклопедия [Текст]/С. С. Степанов. — М.: Эксмо, 2005. — 672 с.

8. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Особенности профессионального обучения студентов-психологов

Володина Ксения Андреевна, соискатель

Шадринский государственный педагогический институт (Курганская обл.)

Период обучения в вузе играет важную роль в профессиональном становлении и развитии студентов. В данный период происходит не только ознакомление со спецификой получаемой профессии, приобретение базовых знаний, профессиональных навыков и умений, а также формируется ценностное отношение к профессии, мотивация будущей профессиональной деятельности, в целом идет формирование образа будущей профессии.

Однако, целью современного гуманитарного образования является не только передача студенту совокупности знаний, умений и навыков в определенной сфере, но и развитие кругозора, междисциплинарного чутья, способности к индивидуальным креативным решениям, к самообучению, а также формирование гуманистических ценностей, что составляет основу профессиональной позиции.

Пятилетняя модель подготовки специалистов в России является традиционной. В 90-х годах в российское образование была внедрена многоуровневая система подготовки психологов, аналогичная американской. В соответствие с которой, первый уровень образования предполагает присвоение степени бакалавра (при получении студентом образования по четырехлетней программе по определенному направлению). Получение степени бакалавра обеспечивает общее психологическое образование. Второй уровень системы психологического образования — степень магистра психологии. Для получения этой степени обычно необходимо пройти двухлетний курс обучения после получения степени бакалавра или годичный курс обучения после получения диплома специалиста [3].

Проблемы профессионального становления, обучения студентов вуза отражены в работах Б.Г. Ананьева, Г.И. Аксеновой, Н.И. Вьюновой, Л.М. Митиной, Ю.П. Поваренкова и др.

Процесс становления профессионала — это сложный многоуровневый процесс, который характеризуется неравномерностью и гетерохронностью. В зависимости от стадии профессионального становления выделяются кризисы поиска и выбора профессии, кризисы профессионального обучения, кризисы самостоятельной профессиональной деятельности [7].

Как отмечает Е.А. Климов, стадия профессиональной подготовки (фаза адепта) характеризуется тем, что человек выбрал учебное заведение или форму обучения, и психологически стал более или менее выраженным приверженцем (адептом) некоторой профессиональной общности. В данной фазе происходит освоение системы основных ценностных представлений, характеризующих профессиональную общность, а также овладение специальными знаниями, умениями, навыками, необходимыми и важными для будущей профессиональной деятельности, «для жизни», для успешного «профессионального старта». Развиваются профессионально важные личные качества, структурируются системы этих качеств. Формируется профессиональная пригодность, понимаемая как системная организация субъекта и объекта (субъекта в специфической профессиональной среде) и выражающаяся в сочетании успешности учебно-профессиональной, трудовой деятельности с удовлетворенностью избранным путем [4].

На основе проведенных исследований со студентами педагогического вуза, Ю.П. Поваренков, заключает о том, что в условиях традиционного соотношения предметной и методической подготовки процесс обучения в вузе делится по содержанию психологических механизмов на 2 периода: академический — 1–3 курсы — овладение академическими знаниями, формирование учебной деятельности; и учебно-профессиональный — 4–5 курсы — ломка академических стереотипов, формирование ориентации на профессиональную деятельность [5].

Проблемы организации процесса обучения и учебно-воспитательной деятельности студентов-психологов отражены в работах В.Н. Карандашева, Г.Ю. Любимовой, Т.М. Бяukas, И.В. Завгородней, Е.Е. Сапоговой Н.И., Исаевой, А.С. Чернышева, и др.

Вузовское обучение имеет прагматическую направленность, которая заключается в том, что образовательный процесс вуза приближен к предстоящей профессиональной деятельности, включая и практический аспект, и производство новых знаний психологом исследователем [2].

Любимова Г.Ю. указывает особо важные моменты в стадиях профессионального обучения: — 1-й курс —

кризис ожиданий (столкновение ожиданий недавних абитуриентов относительно избранной профессии с учебными буднями 1-го курса); — 3-й курс — кризис самоопределения («Большая часть учебы позади. Что я могу как профессионал?»); — 4-й и 5-й курсы кризис трудоустройства (планирование карьеры, поиск места работы); — по выходе из вуза — кризис профессиональной адаптации (трудоустройство по специальности или переквалификация, отказ от полученной профессии).

В вузовском обучении и воспитании действуют свои особые принципы (в отличие от школьных), такие, например, как:

- учить тому, что необходимо на практической работе после вуза;
- учитывать возрастные, социально-психологические и индивидуальные особенности студентов;
- профессиональная направленность обучения и воспитания;
- органическое соединение обучения с научной, общественной и производственной деятельностью [6].

Процесс обучения в вузе предполагает обязательное получение практического опыта профессиональной деятельности психолога. На разных этапах профессионального обучения студенты-психологи осваивают конкретные направления психологической деятельности, конкретные методики. По мнению И.В. Вачкова, студенты через освоение конкретных форм и методов исследовательской или практической деятельности осваивают и всю психологию в целом, а также приобщаются ко всему многообразию культуры [2].

Ляудис В.Я. центральное место отводит совместной продуктивной деятельности (СПД), возникающей при совместном решении творческих задач, и рассматривает ее как «единицу анализа становления личности в процессе учения». Система совместной деятельности может быть признана нормальной, когда взаимосвязаны между собой все ее компоненты: отношение студентов к целям и содержанию обучения, отношения студентов между собой и к преподавателям; условия, в которых протекает учебная деятельность.

Установлен фазовый характер учебной деятельности. В первой фазе происходит осмысление создавшейся ситуации, повышается общая готовность к выполнению длительной умственной работы, усиливается организованность. В этой фазе отмечается выработка таких качеств, как трудолюбие, настойчивость в достижении цели, внимательность, самоорганизованность, любознательность и т.д. Возникает интерес к изучению тех или иных наук. Следующая фаза — период устойчивой адаптации, когда цель полностью осознана и появляются предпосылки для ее реализации, вся система уровней деятельности приходит в соответствие с основной целью обучения. В этой фазе формируются качества, характеризующие выработку у студентов общих профессиональных умений, необходимых будущему специалисту, развивается чувство собственного достоинства, чувство общественного долга [6].

Специфика организации учебного процесса профессиональной подготовки психологов, по мнению М.А. Егоровой, должен строиться на следующих принципах:

1. Деятельностный — принцип освоения профессии позволяет структурировать обучение, утверждает единство психологической теории и практики, обеспечивает надежные основы всех видов работы психолога.
2. Возрастно-психологическое изучение человека, согласно которому происходит постижение основ роста и развития человека, начиная с пренатального периода и далее — через все возрасты — к зрелости.
3. Непрерывное обоснование высокой социальной значимости и востребованности будущей профессиональной деятельности студентов — включение в учебную деятельность задачи личностного роста молодых людей.
4. Системный подход в познании психической реальности, который способствует адекватной постановке проблем и учебных задач, ориентирует процесс обучения на раскрытие целостного образа человека. Системный подход фиксирует недостаточность традиционных схем обучения, требует освоения инновационных образовательных программ и методов обучения.

Обучение в вузе включает в себя теоретические и практические занятия, которые разделяются на два вида: аудиторные и самостоятельные. Основными видами аудиторных занятий являются лекции, семинары, практические занятия, лабораторные работы, консультации. К самостоятельной учебной работе студентов относятся самостоятельное чтение литературы, подготовка к семинарам и практическим занятиям, подготовка рефератов, курсовых и дипломных работ.

По мнению А.Ф. Березина, в современной высшей школе понятие самостоятельной работы обязательно соотносится с организующей ролью педагога. Именно преподаватель должен не только «озадачить» студента, но и профессионально повысить его мотивацию, помочь при определении направления работы, при выборе наиболее эффективных методов, а также при анализе резервов и достигнутых результатов. Руководство со стороны преподавателя должно постепенно замещаться саморучководством и самоорганизацией студента [1].

Поэтому профессиональную подготовку будущих специалистов в области психологии — психологов, на наш взгляд необходимо осуществлять в рамках двух направлений: первое — организация учебно-профессиональной деятельности (эффективное усвоение психологических дисциплин, освоение навыков самостоятельной учебной работы, успешное прохождение практики по всем видам профессиональной деятельности психолога); второе — формирование личности самого психолога, определение его профессиональной позиции.

Соответственно, специфика процесса обучения студентов-психологов в вузе может быть выявлена, исходя из особенностей профессиональной деятельности психолога, а также на основе требований, предъявляемых обществом к будущим специалистам.

На основании различных исследований О. К. Соколовская выделяет основные психологические особенности становления профессиональной позиции студентов-психологов:

— деятельностный характер развития (профессиональная позиция развивается в результате учебно-профессиональной деятельности, способствует активному овладению знаниями, умениями и навыками для дальнейшей профессиональной деятельности);

— неравномерный характер развития (в развитии профессиональной позиции студентов-психологов наблюдаются латентные и кризисные периоды, можно выделить стадии с эволюционным и революционным течением);

— вероятностный характер развития (при равных условиях, создаваемых вузом, у студентов формируются различные типы профессиональной позиции, часть студентов после окончания высшего учебного заведения планируют работать по специальности, остальные предпочитают другие профессии, не связанные со специальностью, получаемой в вузе);

— индивидуальный характер развития (профессиональная позиция обусловлена личностными особенностями, в том числе, их соответствием требованиям, предъявляемым профессией, от мотивации учебно-профессиональной деятельности, от ценностей и смыслов,

реализуемых в профессии, от активизированности механизмов развития профессиональной позиции).

Большинство важнейших характеристик, определяющих особенности профессионального становления личности специалиста в целом и его профессиональной позиции в частности, формируются и закладываются в период профессионального обучения.

Важнейшая способность, которую должен приобрести студент в процессе обучения в вузе, — это способность к самообразованию, которая окажет влияние на его профессиональное становление и дальнейший профессиональный рост. Приобретаемые знания, умения и навыки выступают для студента уже в качестве средств будущей профессиональной деятельности [7].

Следовательно, в процессе получения высшего профессионального образования происходят весьма существенные трансформации в личностно-профессиональном становлении студентов-психологов.

Таким образом, в процессе профессионального обучения важна организация деятельности студентов, где профессиональная подготовка студентов должна заключаться не только в формировании теоретического мышления, но и в формировании профессиональной готовности, направленной на активный профессиональный рост и развитие в условиях современного общества.

Литература:

1. Березин, А. Ф. Развитие субъектности студентов-психологов в процессе самостоятельной учебной деятельности: дис...канд. психол. наук. Ставрополь, 2002. — 188 с.
2. Вачков, И., Гриншпун И., Пряхников Н. Введение в профессию психолог. — М.: Издательство Московского психолого-социального института, 2007. — 464 с.
3. Карандашев, В. Н. Психология: Введение в профессию. — 2-е изд. — М.: Смысл, 2003. — 288 с.
4. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения. Ростов-на-Дону: Ремикс, 1996. — с. 248—255.
5. Поваренков, Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека. — М: Из-во УРАО, 2002. — 244 с.
6. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие. Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. — 544 с.
7. Самаль, Е. В. Самоактуализация личности в процессе обучения в вузе: дис. ... канд. психол. наук. — Ярославль, 2008. — 245 с.
8. Соколовская, О. К. Становление профессиональной позиции студента-психолога в процессе обучения в вузе: дис. ... канд. психол. наук. — Ярославль, 2010. — 187 с.

Формирование семейных ценностей у студенческой молодежи

Жильцова Юлия Валерьевна, студент

Научный руководитель: Сорокина Ирина Родиславовна, доцент

Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых

В современной российской действительности достаточно часто меняются представления студентов о ценностях, в том числе и о ценностях семьи. Именно семье принадлежит ведущая роль в формировании семейных ценностей, ценностей детей, их воспитания, обучения и развития. Семья является основой любого государства,

что само по себе имеет абсолютно высокую ценность, главным и ведущим условием сохранения и поддержания духовной истории народа, традиций, национальной безопасности. Важным становится вопрос о формировании у детей и молодежи семейных ценностей как общей культуры в аспекте брачно-семейного поведения.

Ценность — значимость (полезность, необходимость, желательность и т.д.) для людей тех или иных материальных, духовных или природных объектов, явлений, других людей [1; с. 161].

Говоря о ценностях которые формируются у человека всю жизнь, нельзя не затронуть семейные ценности.

Семейные ценности — явная (открыто одобряемая и культивируемая в кругу семьи) или неявная характерная для семьи совокупность представлений, которая влияет на выбор семейных целей, способов организации жизнедеятельности и взаимодействия и т.п. [2; с. 238]. Основная особенность семейных ценностей заключается в том, что их ориентация направлена на благо человека, семьи и жизни на земле. В семейных ценностях соединяется забота о человеке, его признании как ценности, любовь и уважение к нему, почтительность и благоговение перед человеческой и всякой другой жизнью. Формирование семейных ценностей есть важная необходимость. Ни одна нация, ни одна культурная общность не сумела обойтись без семьи, играющей важную роль в укреплении здоровья и воспитания, обеспечении экономического и социального процесса общества, в улучшении демографических процессов. Особенно перспективной в формировании ценности семьи является студенческая молодежь, стоящая на пороге жизненного самоопределения, так как ценнейшим социально-психологическим приобретением юности является открытие своего внутреннего мира, приобретение жизненно важных ценностей и взаимоотношений с окружающими, близкими, самим собой.

Мы провели исследование среди студентов ВлГУ 3 курса факультета психологии, в рамках которого попытались выявить является ли семейная ценность значимой в студенческой среде. Выборка составила 50 человек. Проведенное исследование показало что структуру ценностных предпочтений современной молодежи можно разделить на три подгруппы:

- 1) Первая группа ценностей: работа, общение со сверстниками, досуг;
- 2) Вторая группа ценностей: здоровье, учеба, семья, брак, любовь;
- 3) Третья группа ценностей: религия, общество, страна, среда обитания

Обработанные результаты дали следующие показатели:

- 1) Подавляющее большинство (65,5%) девушек считает, что наиболее приоритетным на ближайшее будущее является: получить высшее образование, а молодые люди полагают, что приоритетом является (34%) материальное благополучие.
- 2) У девушек на втором месте материальное благосостояние (19%)
- 3) Семья занимает третье место как у девушек (14,3%), так и молодых людей (23%).
- 4) Общение с друзьями занимает четвертое место как у девушек (1,2%), так и у парней (14%).

5) Зарегистрированный брак предпочитают подавляющее большинство респондентов 62%. Менее половины опрошенных парней (46%) выбрали «церковный и зарегистрированный» брак.

6) 79% опрошенных ответили, что приоритетным для вступления в брак является любовь, так же ответило абсолютное большинство респондентов 9% девушек отметили материальное положение, 7% социальный статус и 5% выбрали категорию «другое», где чаще всего встречались ответы «все выше перечисленное» и «ум».

Из полученных результатов следует вывод, что процесс формирования ценностей семьи стоит у студенческой молодежи далеко не на первом месте. Гораздо важнее для них материальное благополучие, получение высшего образования, общение с друзьями. Престиж высшего образования достаточно увеличивается по мере реализации высшей школой потребностей общества в подготовке необходимых специалистов, и сегодня возрастает число студентов, которые уверены, что после окончания учебы в вузе им удастся иметь достойное материальное вознаграждение по выбранной профессии.

Однако, на наш взгляд, необходимо формировать у студентов ответственное отношение к процессу создания семьи и заранее готовить их к такому значимому событию, как образование семьи.

Система мер по формированию семейных ценностей у студенческой молодежи может включать:

— Проведение педагогами лекций цикла «О любви и семье», организация бесед на тему «Какой я вижу свою семью», круглых столов, например, на тему «Нравственные ценности семьи», «Моральные психологические основы семейной жизни», «Правильный выбор своего ступника», «Готовность к отцовству и материнству», «О роли семьи в сознании студенческой молодежи», «По вопросам подготовки современной молодежи к семейной жизни».

— Просмотр фильмов и спектаклей на тему «Формирования ценностей семьи у молодежи» с последующим обсуждением.

— Встречи с психологами для рассмотрения жизненных ситуаций к примеру на тему «Ранние браки», «Неготовность молодежи к семейной жизни»

— Взаимодействие с юристами по обсуждению проблем на такие темы как: «Статистика браков и разводов» «Проблемы ранних разводов»;

— Проведение тренингов на темы: «Готовность молодых людей к браку и семейной жизни», «Подготовка молодежи к семейной жизни», «Формирование семейных ценностей».

Так же мы предлагаем организовать на базе университета клуб, содержание работы которого будет направлено на формирование ценностей семьи у студентов. Примерная последовательность работы такого клуба могла бы быть следующей. Каждому студенту члену клуба «Моя семья» дается задание: разработать свой проект и представить его в форме презентации на конкретные темы, на-

пример: «Какой я вижу свою семью», «Кто в семье должен быть главный?!», «Семья по расчету или по любви» и т. д. Создавая свой проект студенты могли бы проанализировать материал по данной проблеме, подобрать возможную статистику, провести свое исследование и представить полученные данные в виде отчета о проделанной работе, что позволит им больше разобраться в проблеме и понять сформированы ли ценности семьи у них.

Анализируя научную литературу по теме исследовательской работы, мы пришли к выводу, что среди молодежи «бытует» искаженное представление о семье, а также существующие проблемы приводят к отрицанию этого социального института. Изменились духовно-нравственные ориентиры молодежи на получение образования, престижную работу, отодвинулся возраст вступления в брак. Уровень развития общества повлиял на отношения между полами: личное счастье, удовлетворение семейными и интимными отношениями становятся жизненными приоритетами молодежи. Социально-экономическая ситуация

в стране не способствуют укреплению брачно-семейных отношений. Проблема трудоустройства молодого специалиста, низкая зарплата, работа, связанная с длительным отсутствием дома, не способствует укреплению семьи, созданию в ней атмосферы любви, взаимопонимания, доброжелательности.

Семья — это, конечно, хорошо, но семейные ценности формируются у студентов очень долго взаимосвязаны с их целями и приоритетами. Семья является не основной ценностью для молодежи, во главе целей стоит прежде всего получение высшего образования, далее устройство на хорошую работу, продвижение по карьерной лестнице — все это и отодвигает создание семьи во времени.

Таким образом, интеграция в традиционные формы образования инновационных могла бы способствовать формированию у студенческой молодежи семейных ценностей, что возможно в дальнейшем могло бы обеспечить развитие и функционирование сложного компонента в системе общечеловеческих ценностей «Вуз-студент-семья».

Литература:

1. Акмеологический словарь/Под общ. ред. А. А. Деркача. — М.: Изд-во РАГС, 2004. — 161 с.
2. Вербина, Г. Г. Психология семьи: Курс лекций. Чебоксары, 2006. 238 с.
3. Кузнецова, В. Н. Социология молодежи: учебник. М.: Гардарики, 2007. — 185 с.
4. Лисовский, В. Т. МОЛОДЕЖЬ: любовь, брак, семья. (Социологическое исследование). — СПб.: Наука, 2003. — с. 67.
5. Глоссарий терминов // Олифинович Н. И., Зинкевич-Куземкина Т. А., Велента Т. Ф. Психология семейных кризисов, 2006.

Влияние компьютерных игр на развитие подростков

Зими́на Ка́рина Игоре́вна, аспирант

Таврический национальный университет имени В. И. Вернадского (г. Симферополь)

В статье проанализированы негативные и позитивные стороны влияния компьютерной игры на развитие психики подростка. Рассмотрена классификация компьютерных игр.

Ключевые слова: подростковый возраст, компьютерная игра.

Постановка проблемы

Положительное влияние компьютерных игр на подростков — проблема малоизученная.

Многие учёные, анализируя это влияние, рассматривают его как двойственное: с одной стороны, некоторые игры формируют зависимость, способствуют отстранению от общественной жизни, могут чувство одиночества. С другой — компьютерные игры в разной степени развивают координацию и сосредоточенность, сообразительность, логическое мышление, творческие способности.

Исследование проблемы компьютерной увлеченности подростков в России приобретает особую значимость.

Многие исследования, которые проводятся в этой области, в основном рассматривают негативные стороны.

Цель статьи: На основе теоретического анализа выявить степень изученности проблемы. Проанализировать положительное влияние компьютерных игр на когнитивное развитие подростков.

Изложение основного материала

Поскольку компьютерная индустрия набирает обороты в развитии, а компьютерные технологии становятся все более доступными для населения. Необходимо выявить положительное влияние компьютерных игр на подростков, так как они являются основными пользо-

вателями, и в силу возрастных психолого-педагогических особенностей являются наиболее подверженным компьютерной зависимости.

В теории игрового поведения компьютерные игры не выделяются в качестве самостоятельного явления, так как этот феномен не имеет большой истории. Компьютерная игра является деятельностью свободной, к которой человек обращается по собственному желанию, игра происходит при условии наличия интереса, если этого условия нет, то человек может просто прекратить игру. В большинстве случаев характерна изолированность, если игра не является сетевой. Компьютерная игра, так же как и обычная, не является самостоятельной реальностью, играющий осознает нереальность происходящего. Игра ограничивается местом, пространством и временем. В этом моменте компьютерная игра несколько отличается от традиционной, т.к. широкие визуальные возможности игры делают ее пространство продуктом умственной деятельности не игрока, а разработчика, который придумывает правила игры. Место игры постепенно утрачивает свое значение. Время игры имеет сходное значение со временем в традиционной игре. В компьютерной игре также обязательно соблюдение правил, что заложено в ее алгоритм [2].

Естественно, что по классификации компьютерные игры несколько отличаются от реальных, хотя можно обнаружить и некоторые общие моменты. Специально создаваемые программы могут заменять детям сюжетно-ролевую игру, задавая условия сюжета и предоставляя право выбора любой роли. Элементы предметно — манипулятивной игры свойственны играм-симуляторам и обучающим программам. Например, вождение машины. Однако такие тренажеры выполняют ту же функцию, что и предметно — манипулятивные игры: они помогают закрепить навыки. Широко распространены компьютерные эквиваленты многих настольных и дидактических игр.

Все компьютерные игры являются играми с правилами. Однако важное отличие компьютерных игр от реальных все же есть: в реальной игре участники взаимодействуют друг с другом, могут изменять свое поведение в процессе игры, что позволяет мыслить более гибко, развиваются коммуникативные навыки. Виртуальные игры в определенной степени снижают эти возможности, так как игра обычно имеет разработчика, закладывающего в нее определенный алгоритм, который в процессе игры кардинально не изменяется.

Многие игры подразумевают не только решение логических задач, но и определенную эмоциональную нагрузку, которая, по сути дела и лежит в основе большинства случаев патологической привязанности к играм.

Компьютерные игры значительно отличаются по жанру и содержанию. Наименее опасны так называемые аркадные игры, с простой графикой и звуком. За этими играми, как правило, «убивают время», они не могут вызвать длительной привязанности. Другое дело — ролевые игры, во время которых игрок «перевоплощается» в управляемого им героя и с головой погружается в его мир. В таких

играх ощущение реальности может быть очень велико и надолго удерживать внимание играющего. Наибольшую опасность представляют «стрелялки», которые характеризуются весьма примитивным сюжетом, основанном на насилие. Такие игры могут отрицательно сказаться на психике ребенка и стать причиной чрезмерной агрессивности [3].

Игры бывают разными. Например, в операционную систему Windows входит стандартный набор игр — как правило, пасьянсы. Могут быть хороши для отдыха и переключения, если приходится долго работать за компьютером, тренируют мышление, внимание. Из этой же серии игры-головоломки, игры на быстроту реакции, например, компьютерный настольный теннис. Стратегические игры предполагают, что игрок управляет целым компьютерным миром — строит дома, завоевывает территории, добывает, например, нефть, золото. Есть разновидность компьютерных игр, называемых «Квест». Суть в том, что герой попадает в какую-то сложную, запутанную ситуацию, или получает какое-то задание, ему предстоит приключение. Задача играющего — разгадывать тайны, головоломки, сопутствующие приключению. Такие игры, как правило, не содержат сцен насилия. Они могут быть хороши тем, что развивают пространственное мышление, память. Отрицательным моментом таких игр можно назвать возникающую иллюзию всевластия и опасность ухода от реальности в виртуальный иллюзорный мир.

Хуже дело обстоит с различными «Шутерами». Такие игры характеризуются тем, что играющий как бы находится по ту сторону экрана, то есть играющий не просто видит героя, а сам превращается в него. При этом его задача — уничтожить как можно больше врагов. Задача родителей — однозначно не допустить появления таких игр у ребенка [3].

Заключение

Анализ данных литературы показал, что влияние компьютерных игр на личность ребенка разнообразно.

В зависимости от вида игр у ребенка можно развить чувство эмпатии, логическое мышление, креативность. Так называемые полезные игры: предметно-манипулятивные — помогают получить азы вождения на машине, управление самолетом; квесты — развивают творческие способности, логическое и образное мышление при выполнении поставленных задач в игре, а также стандартные игры на компьютере — помогают отвлечься и расслабиться.

Но конечно вся наша жизнь не обходится без вреда организму, так и компьютерная игра тоже может влиять на психику подростков, да и детей в целом негативным образом. Такие игры как: ролевые игры, стрелялки и шутеры, развивают у детей чувство агрессии, тревоги, ухудшаются коммуникативные способности.

Исходя из выше сказанного можно заключить, что развитие когнитивных способностей и психическое развитие ребенка, с помощью компьютерной игры возможно лишь в том случае, если родители будут внимательны к своим детям и выбору игр для них.

Литература:

1. Джуди Солпитер «Дети и компьютер» 1991 г.
2. Мак — Вильямс Н., Психоаналитическая диагностика. — М.: «Класс», 1998. — 480 с.
3. Розин, В. М. Культурная деятельность подростка в контексте современной подростковой культуры//Школьные технологии. — 2000. — №5 — 17–23 с.

Аспекты изучения психолого-педагогических нарушений речевого развития у детей старшего дошкольного возраста

Иванова Екатерина Альбертовна, учитель-логопед
ГБОУ СОШ №98 (г. Москва)

Токарев Алексей Алексеевич, педагог-психолог
ГБОУ Детский сад №659 (г. Москва)

В современной коррекционной педагогике специальной психологии одним из актуальных направлений является создание условий для формирования у детей способности к овладению речевыми навыками.

Речь играет важнейшую роль в развитии психики ребенка, познавательной деятельности, понятийного мышления. Сформированные речевые навыки составляют необходимое условие осуществления межличностных контактов, что способствует расширению представлений ребенка об окружающем мире [17].

Исследователи отмечают, что число детей с различными нарушениями речевого развития растет и, поскольку речь имеет принципиальное значение для развития мышления и деятельности ребенка в целом, актуальным является вопрос профилактики и коррекции нарушений речевого развития детей старшего дошкольного возраста [16]. Одним из наиболее часто встречаемых речевых нарушений является дизартрия — комплексное нарушение звукопроизводительной и просодической стороны речи.

Проблема изучения общего недоразвития речи (ОНР) отражена в работах Р.Е. Левиной, Т.Б. Филичевой, Т.В. Тумановой и др. Вопросами развития ребенка дошкольного возраста с дизартрией занимались Л.И. Белякова, Н.Н. Волоскова, Е.Н. Винарская, О.Г. Приходько и др.

В ходе изучения разных форм речевых нарушений у детей дошкольного возраста в специальной психологии сформулировано теоретическое обоснование общего недоразвития речи, обозначены причины возникновения и клинические типы ОНР, обозначены направления коррекционно-педагогической работы (Н.С. Жукова, Р.Е. Левина, Е.М. Мастюкова и др.).

Дошкольный возраст в этом отношении обладает наибольшей сензитивностью развития речевых функций. Как отмечает Т.Б. Филичева, к концу дошкольного периода у ребенка должны быть сформированы навыки правильного произношения всех звуков речи. В противном случае необходимо обратиться к логопеду и чем раньше

происходит обращение, тем эффективнее будет помощь ребенку в его проблеме, поскольку речевые нарушения влияют на особенности эмоционально-волевой сферы личности ребенка [16].

Актуальность темы исследования обусловлена необходимостью совершенствования традиционных приемов и методов коррекции речевых нарушений, поскольку в случае нарушений нормального речевого развития замедляется развитие психики ребенка, наблюдаются отклонения в эмоционально-личностной сфере, в частности замкнутость, эмоциональная неустойчивость, чувство неполноценности, неуверенность в себе и т.д.

Проблема исследования состоит в имеющемся противоречии между возрастающей необходимостью в специальном рассмотрении в научном и методическом аспектах речевых нарушений дошкольников и недостаточной степенью изученности данной проблемы в отечественной педагогике психологии.

Объект исследования — нарушения речевого развития.

Предмет исследования — психологические особенности нарушения речи детей старшего дошкольного возраста (ОНР, дизартрия).

Цель исследования — изучение психического развития детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями (ОНР, дизартрия).

В соответствии с целью сформулированы следующие задачи исследования:

1. Провести обзор психолого-педагогической литературы по проблеме исследования.
2. Рассмотреть такие аспекты как: исследование проблемы нарушений речевого развития в психолого-педагогических исследованиях, характеристика особенностей психического развития детей старшего дошкольного возраста с ОНР, специфика речевого развития старших дошкольников при дизартрии.

Методологическая основа исследования: теория культурно-исторического развития Л.С. Выготского, подход

к возрастным особенностям развития ребенка Л.И. Божович, подходы к изучению речевых нарушений детей дошкольного возраста (Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Р.Е. Левина, Е.Н. Винарская).

Методы исследования — анализ и синтез психолого-педагогической литературы по проблеме нарушений речевого развития старшего дошкольного возраста.

Нарушения речевого развития детей исследуются в логопедии, усилия специалистов при этом направлены на максимальное преодоление дефектов речи. Речь имеет важнейшее значение для полноценности коммуникативной функции взаимодействия, для общего развития и обучения ребенка, для формирования его характера, участия в трудовой и общественной жизни.

М.Р. Львов отмечает, что речь является одной из сложных высших психических функций человека, на ее основе формируются восприятие, воображение, память [11].

С точки зрения Л.С. Выготского, процесс развития речи представляет собой базис накопления культурного опыта ребенка [4].

В своих исследованиях речевого развития ребенка С.Н. Цейтлин подчеркивает, что формирование речи способствует становлению познавательной деятельности, мышления. Сформированная речь представляет собой необходимое условие осуществления межличностного взаимодействия, что помогает, в свою очередь, ребенку исследовать мир [17].

К условиям нормального речевого развития относится отсутствие нарушений в работе ЦНС, нормальный слух и зрение, а также общение ребенка со значимыми взрослыми.

По мнению Н.С. Жуковой, признаками общего недоразвития речи являются следующие аспекты: если у ребенка сохранен слух, нет интеллектуальных нарушений, но при этом отмечаются нарушения речи, оказывающие влияние на формирование его психики [7].

Как указывает Н.С. Жукова, с каждым годом количество детей с речевыми нарушениями в общеобразовательных школах растет и они испытывают значительные трудности в обучении [8].

У детей с ОНР отмечается скудный речевой запас, некоторые из детей почти совсем не разговаривают, вследствие чего их контакты с окружением оказываются ограниченными.

Эти дети понимают речь, которая обращена к ним, но не способны ответить в вербальной форме на обращение. В коллективе положение детей с нарушениями речи является сложным, они не могут полноценно участвовать в совместных играх с другими детьми, активно общаться [8].

Общее недоразвитие речи выражается в том, что звуковая, лексическая, грамматическая стороны речи оказываются неполноценными. В связи с чем, в психическом развитии детей с ОНР отмечается ограниченность мышления, сложности в освоении чтения и письма. Данные

особенности усложняют процесс обучения, несмотря на то, что у этих детей есть первичная сохранность интеллектуального развития.

В психоэмоциональной сфере детей с ОНР наблюдается замкнутость, негативизм, бурные эмоциональные срывы, или апатия, астеничность, неустойчивость внимания. Выраженность данных эмоциональных нарушений является невысокой, если родители не фиксируются на дефекте речи ребенка, поддерживают его, не инфантилизируют, методично обучают речи [8].

Нарушения речевого развития исследовала Р.Е. Левина, которая выделила три основные группы детей с общим недоразвитием речи [10]:

1. Первая группа (неосложненный вариант ОНР): дети имеют признаки лишь общего недоразвития речи, без других выраженных нарушений нервно-психической деятельности. У этих детей отсутствуют локальные поражения центральной нервной системы. В их анамнезе нет четких указаний на выраженные отклонения в протекании беременности и родов. В психическом облике этих детей отмечаются отдельные черты общей эмоционально-волевой незрелости, слабая регуляция произвольной деятельности. Несмотря на то, что нервно-психических нарушений отсутствуют, детям данной группы необходима логопедическая коррекционная работа и особые условия обучения.

2. Вторая группа: общее недоразвитие речи у детей сочетается с рядом неврологических синдромов. Тщательное неврологическое обследование детей данной группы показывает выраженную неврологическую симптоматику, свидетельствующую как о задержке созревания ЦНС, так и о повреждениях отдельных мозговых структур. У этих детей наблюдаются проявления синдрома повышенного внутричерепного давления; проявления повышенной нервно-психической истощаемости, синдрома двигательного расстройства (изменения тонуса мышц), нарушение познавательной деятельности, что обусловлено речевым дефектом, а также слабой работоспособностью.

3. Третья группа характеризуется наиболее стойким и специфическим речевым недоразвитием (у детей наблюдается поражение (или недоразвитие) корковых речевых зон головного мозга и, прежде всего, зоны Брока). Недоразвитыми оказываются все стороны речи — фонематическая, лексическая, синтаксическая, морфологическая, а также устная и письменная речь [10].

Н.Я. Семаго, М.М. Семаго в своих исследованиях общего недоразвития речи обозначают специфические особенности детей с разным уровнем речевого дефекта [15]:

1. Отсутствие общеупотребительной речи — первый уровень. Ребенок разговаривает отдельными звуками и некоторыми их сочетаниями — звукокомплексами и звукоподражаниями, обрывками лепетных слов. Это говорит о крайней бедности словарного запаса, в связи с чем ребенок активно использует неязыковые средства — жесты, мимику, интонации. У детей этого уровня недоразвития сформирована импрессивная сторона речи, они

с трудом понимают простые предлоги («в», «на», «под» и др.), категории «единственное и множественное число», «мужской и женский род», «прошедшее и настоящее время» глаголов и т.д. Речь детей первого уровня непонятна для окружающих и характеризуется жесткой ситуативной привязанностью.

2. Начало общеупотребительной речи — второй уровень. В речи детей присутствуют двух-трехсловные фразы. Ребенок может объединить слова в словосочетание, понимает простые предлоги. Словарный запас детей второго уровня как количественно, так и качественно выше, по сравнению с первым уровнем (употребляются существительные, глаголы и прилагательные). Речь детей данной группы кажется окружающим малопонятной вследствие того, что нарушено звукопроизношение и слоговая структура слов [15].

3. Развернутая фразовая речь — третий уровень. Дети используют простые распространенные, а также некоторые виды сложных предложений, но их структура при этом может быть нарушена (отсутствуют главные или второстепенные члены предложения). У детей третьего уровня затруднено понимание сложных предлогов, которые они часто заменяют на простые. Дети неточно понимают и употребляют обобщающие понятия, слова с абстрактными и переносными значениями. Словарный запас еще больше, по сравнению с первыми двумя уровнями, но некоторые слова дети все же могут не знать (локоть, переносица, ноздри, веки). Детям третьего уровня речевого развития сложно воспроизводить слова и фразы сложной слоговой структуры. Звукопроизношение выражено лучше, чем у детей первых двух уровней, но при этом дети неточно дифференцируют звуки на слух (первый и последний звуки в слове; подбор картинок, в названии которых есть заданные звуки). Недостаточно сформированный слоговый анализ и синтез детей данного уровня служит препятствием для овладения ими чтением и письмом [15].

Для предупреждения тяжелых форм ОНР важное значение имеет раннее диагностирование нарушений речи у детей и своевременно оказанная им медико-психолого-педагогическая помощь. Детям, у которых имеется предрасположенность к появлению нарушений речевого развития, необходимо специальное логопедическое, а часто и медицинское воздействие. Своевременность выявления детей с ОНР для проведения с ними соответствующей коррекционной работы может значительно исправить их речевое и умственное развитие.

Дошкольный возраст характеризуется сменой социальной ситуации развития ребенка, т.е. своеобразного сочетания того, что уже сформировано в психике ребенка и отношений, установленных с окружающей средой [4].

Кризис 3-х лет характеризуется психологическим отделением ребенка от взрослого, что образует предпосылки к созданию новой социальной ситуации развития. Центром социальной ситуации является значимый взрослый (родители, педагог и т.д.). В это же время ребенок пока не способен полноценно участвовать в жизни взрослых,

существующее противоречие он решает с помощью игры, позволяющей моделировать жизнь взрослых и проигрывать ее в действии [6].

Игровая деятельность является ведущей деятельностью в дошкольном возрасте. С точки зрения Л.С. Выготского, именно в игровой деятельности, которая характеризуется наличием свободы, новизны, интереса, дети учатся воспринимать мир, формировать представление о времени и пространстве, регулировать свои эмоции и поведение [4].

Психологические особенности игровой деятельности наиболее полно разрабатывал Д.Б. Эльконин, отмечая, что игра является основным средством ориентировки ребенка в пространстве жизни [18].

Д.Б. Эльконин подчеркивал значение игры в сфере формирования межличностных отношений в детском возрасте. С помощью игры, по мнению автора, отражаются условия жизни ребенка, он формирует для себя мир человеческих взаимоотношений, ориентируется в нем, проигрывая различные ситуации [18].

С помощью игровой деятельности у детей дошкольного возраста формируется произвольность психических процессов, произвольность поведения. С ранних лет, играя, ребенок учится действовать с заместителем предмета, что является опорой для развития его мышления, а в дальнейшем, мышления в плане представления.

В игре формируется регуляция мотивов, постепенная смена «хочу» на «надо», то есть ребенок научается выполнять определенные правила, фокусируясь на игровой ситуации. При этом, в игре всегда присутствует эмоциональная включенность ребенка, поэтому усвоение правил и требований, а также обучающих задач игры, происходит естественно.

Таким образом, в игре ребенок получает необходимые знания, расширяющие его кругозор, что позволяет ему исследовать окружающий мир.

Дети с нарушениями речевого развития имеют свои особенности психического развития в дошкольном возрасте.

Ю.Ф. Гаркуша в своем исследовании представляет результаты изучения психических функций детей с нарушениями речевого развития [5]:

— дети с ОНР испытывают трудности в зрительном опознавании образа предмета, им требуется достаточно большое количество времени для того, чтобы принять решение; для них характерна неуверенность, совершение ошибок в распознавании предметов; им сложно выполнять задания «по образцу», что связано с недостаточной сформированностью зрительного восприятия;

— в плане мнемических функций, детям с ОНР свойственна низкая степень запоминания вербальных стимулов, дети очень быстро утомляются, им необходима помощь взрослого, сами же дети мало инициативы в процессе общения [5].

В исследованиях Ю.Ф. Гаркуши также подчеркивается, что дети с ОНР имеют нарушения общения, незрелость мотивационно-потребностной сферы, что вызывает за-

труднения процесса межличностного взаимодействия, создавая серьезные проблемы в их развитии и обучении [5].

Общая соматическая ослабленность детей с ОНР способствует отставанию в развитии двигательной сферы: у них отмечается низкая степень скоординированности, скорости и четкости движений.

По наблюдениям Н.Я. Семаго, М.М. Семаго, дети с ОНР обнаруживают недостаточную координацию движений в таких видах моторики, как общая, мимическая, мелкая и артикуляционная моторика [15].

Таким образом, дети, у которых имеется общее недоразвитие речи, нуждаются в психолого-педагогической помощи, в частности, специальной логопедической работе. Своевременность выявления таких детей с целью проведения с ними работы может значительно ускорить их физическое и психическое развитие.

В отечественной литературе также достаточно полно освещены вопросы симптоматики, механизмов и структуры дизартрии и отдельных направлений их преодоления (Л.И. Белякова, Н.Н. Волоскова, Е.Н. Винарская, В.А. Киселева и др.).

Как отмечают Л.И. Белякова, Н.Н. Волоскова, дизартрия — комплексное нарушение звукопроизводительной и просодической стороны речи, связанное с недостаточной иннервацией речевого аппарата, либо с органическим поражением центральной и периферической нервной системы [1].

Дефект звукопроизношения при дизартрии проявляется по-разному и зависит от степени поражения нервной системы. При легкой степени присутствует отдельное искажение звуков, так называемая «смазанная речь», а при более тяжелой степени — присутствуют сильные искажения, замена и пропуск звуков, произношение в целом является невнятным.

С точки зрения Е.Н. Винарской, основными клиническими признаками дизартрии можно назвать [3]:

- нарушение тонуса мышц речевой мускулатуры;
- ограниченные возможности произвольности артикуляционного аппарата;
- нарушение голосообразования и дыхания.

По мнению Е.Н. Винарской, причины возникновения дизартрии могут быть следующие [3]:

1. Органическое поражение ЦНС при воздействии неблагоприятных факторов среды на мозг ребенка (это могут быть внутриутробные поражения как результат острой или хронической инфекции; кислородная недостаточность (гипоксия), интоксикация, токсикоз беременности), при родах у ребенка может возникнуть асфиксия, ребенок может родиться недоношенным.

2. Причина дизартрии может скрываться в несовместимости по резус-фактору.

3. В более редких случаях дизартрия возникает под действием инфекционного заболевания нервной системы в раннем возрасте. Как отмечает Е.М. Мастюкова, в большинстве случаев (65–85%) дизартрия имеет место у детей с детским церебральным параличом (ДЦП) [12].

Дизартрия характеризуется как речевыми, так и неречевыми проявлениями. Речевые: нарушение звукопроизношения разной степени, их искажение, характерен носовой оттенок при произношении; нарушение речевого темпа и ритма, модуляции голоса, интонаций. Из-за нечеткости, смазанности речи у ребенка-дизартика, затруднено формирование правильных слуховых образов звука, нарушение восприятия и дифференциации фонем.

Неречевые проявления: нарушение функций двигательного аппарата, нарушение эмоционально-волевой сферы личности и некоторых психических функций (внимание, память, мышление), что формирует своеобразный тип личности [12].

Клинические формы дизартрии классифицируются по локализации поражения мозга. Дети с разными формами дизартрии имеют свои отличия друг от друга, им необходимы различные приемы логопедической коррекционной работы.

М.А. Поваляева выделяет следующие формы дизартрии [13]:

1. Форма бульбарной дизартрии — возникает при поражении продолговатого мозга (происходит разрушение расположенных в продолговатом мозге ядер двигательных черепно-мозговых нервов).

Характерные особенности бульбарной дизартрии: параличи или парезы мышц глотки, гортани, языка, мягкого неба. В результате чего развиваются специфические нарушения голоса (голос слабый, звонкие звуки не произносятся, отмечается носовой оттенок их произношения; речь невнятна, замедленна, отсутствует проявления мимики лица).

2. Форма подкорковой дизартрии — возникает в результате поражения подкорковых узлов головного мозга (характерен нарушенный мышечный тонус, гиперкинез — речь идет о насильственных непроизвольных движениях артикуляционного аппарата и мимической мускулатуры). Ребенок не может контролировать эти движения, они возникают и в состоянии покоя, а при речевой деятельности усиливаются (могут проявляться непроизвольные выкрики, «прорываются» гортанные звуки). Невнятность речи обусловлена отсутствием плавного переключения движений артикуляционного аппарата при произнесении звуков. У детей с подкорковой дизартрией нарушен темп, ритм речи, ее интонации. В некоторых случаях наблюдается сниженный слух, что осложняет речевой дефект [13].

3. Форма мозжечковой дизартрии — возникает при поражении мозжечка и нервных волокон, которые осуществляют связи мозжечка с разными отделами центральной нервной системы. Характерные признаки: скандированная «рубленая» речь, сопровождающаяся порой выкриками отдельных звуков. Этот вид дизартрии в чистом виде встречается редко, в большинстве случаев мозжечковая дизартрия сочетается с другими видами дизартрий.

4. Форма корковой дизартрии — возникает при нарушении произвольной моторики артикуляционного аппарата.

рата (эта форма дизартрии сходна по своим проявлениям с моторной алалией, поскольку нарушено произношение сложных по звуко-слоговой структуре слов). Детям сложно переключаться с одного звука на другой, менять артикуляционные позы. При быстром речевом темпе у детей наблюдаются запинки в речи, что напоминает заикание. При коррекции корковой дизартрии нарушенное звукопроизношение исправляется в изолированном произнесении звуков, при этом они с трудом автоматизируются в речи [13].

5. Форма стертой дизартрии — это легкая форма, которая наблюдается у детей без явных двигательных нарушений, но перенесших действие разных неблагоприятных факторов (токсикоз беременности, хроническая гипоксия плода, острые и хронические заболевания матери во время беременности, минимальные поражения нервной системы при резус-конфликте матери и плода, легкая асфиксия, родовая травма, острое инфекционное заболевание младенца). Психомоторное развитие детей со стертой формой дизартрии характеризуется запаздыванием, детям свойственна соматическая ослабленность, частые простудные заболевания [9].

6. Форма псевдобульбарной дизартрии — встречается наиболее часто. Данная форма представляет собой следствие органического поражения мозга в результате энцефалита, родовых травм, интоксикации. Характерны псевдобульбарные параличи или парезы, обусловленные поражением проводящих путей, которые идут от коры головного мозга к ядрам языкоглоточного, блуждающего и подъязычного нерва. При данной форме дизартрии у детей нарушена общая и речевая моторика [13].

Независимо от того, какая форма дизартрии присутствует у ребенка, наблюдается нарушение артикуляционного аппарата, нарушение тонуса мышц, что выражается в спастичности мышц артикуляционного аппарата (постоянное повышение тонуса мышц языка, губ, лица, шеи).

Дизартрия в целом характеризуется изменениями тонуса мышц в мускулатуре артикуляционного аппарата, что выражается в непостоянном, меняющемся характере мышечного тонуса (мышечная дистония; в состоянии покоя тонус мышц низкий, а при попытке речи тонус быстро нарастает). Отличительная особенность данных речевых нарушений — их динамичность, непостоянство характера искажений, замены и пропуски различных звуков.

Речь детей старшего дошкольного возраста, страдающих дизартрией, в целом характеризуется неразборчивостью, неясностью. Тщательное неврологическое обследование детей с дизартрией обнаруживает микросимптоматику органических поражений нервной системы, что проявляется в расстройствах двигательной сферы, артикуляционной моторики, мимической мускулатуры [14].

Для моторной сферы детей с дизартрическими нарушениями характерны неловкие, скованные, недифференцированные движения, могут встречаться ограничения объема движений конечностей, синкенизии, неловкость

и непродуктивность движений ребенка при общей его подвижности [14].

У детей-дизартриков нарушена мелкая моторика пальцев рук, что проявляется в неточности движений, их замедленности, низкой степени координации.

Наиболее ярко нарушения общей моторики у детей с дизартрией видны в процессе выполнения сложных двигательных актов, для чего требуется четкость управления движениями, точность работы различных мышечных групп, правильная пространственно-временная организация движений.

Таким образом, нарушения артикуляционной моторики у детей с дизартрией возникают в результате того, что подвижность мышц артикуляционного аппарата ограничена, что в свою очередь, значительно усиливается нарушениями мышечного тонуса, произвольными движениями и дискоординационными расстройствами.

Заключение

В данном исследовании, согласно цели и задачам, изучалось психическое развитие детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями (ОНР, дизартрия).

Анализ литературы выявил возрастающую необходимость в специальном рассмотрении в научном и методическом аспектах речевых нарушений старших дошкольников, а также недостаточную степень изученности данной проблемы в отечественной педагогике.

Нами были рассмотрены такие аспекты заявленной темы как исследование проблемы нарушений речевого развития в психолого-педагогических исследованиях, характеристика особенностей психического развития детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, специфика речевого развития старших дошкольников с дизартрией.

Подводя итог проделанной работы, можно сформулировать следующие основные выводы:

Развитие речи является важнейшей основой формирования психики ребенка, его познавательной активности, мышления, коммуникативной деятельности, что позволяет ребенку расширять представления об окружающем мире.

На сегодняшний день количество детей с нарушениями речевого развития возрастает, в связи с чем требуется разработка профилактических и коррекционных мер по оптимизации речевого развития детей старшего дошкольного возраста. У дошкольников часто встречается комплексное нарушение звукопроизводительной и просодической стороны речи — дизартрия, имеющая в своей основе недостаточную иннервацию речевого аппарата, органические поражения центральной и периферической нервной системы.

В данной работе рассмотрены основные уровни ОНР и формы дизартрии, что позволит в дальнейшем исследовании разрабатывать конкретные меры психолого-педагогического воздействия в зависимости от уровня нарушений речи старших дошкольников.

Литература:

1. Белякова, Л. И., Волоскова Н. Н. Логопедия. Дизартрия. — М.: изд. центр ВЛАДОС, 2009. — 287 с.
2. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. — СПб.: Питер, 2008. — 400 с.
3. Винарская, Е. Н. Дизартрия. — М.: АСТ Астрель, 2010. — 141 с.
4. Выготский, Л. С. Психология развития ребенка. — М.: Эксмо, 2008. — 508 с.
5. Гаркуша, Ю. Ф. Возможности изучения динамики развития дошкольника с нарушением речи // Логопед, 2009. № 1. с. 10–17.
6. Дневник воспитателя: развитие детей дошкольного возраста/под ред. О. М. Дьяченко, Т. В. Лаврентьевой. — М., 2009. — 144 с.
7. Жукова, Н. С. Отклонения в развитии детской речи. — Екатеринбург, 2008. — 316 с.
8. Жукова, Н. С., Мастюкова Е. М., Филичева Т. Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. — М., 2009. — 320 с.
9. Киселева, В. А. Комплексное исследование детей со стертой дизартрией // Логопедия: методические традиции и новаторство/Под ред. С. Н. Шаховской, Т. В. Волосовец. — Воронеж, 2008. с. 39–50.
10. Семаго, Н. Я., Семаго М. М. Проблемные дети. Основы диагностической и коррекционной работы психолога. — М., 2009. — 208 с.
11. Левина, Р. Е. Характеристика ОНР у детей/Р. Е. Левина, Н. А. Никашина. — М.: Просвещение, 2009. — 159 с.
12. Львов, М. Р. Основы теории речевой деятельности. — М., 2008. — 248 с.
13. Мастюкова, Е. М. Дети с церебральным параличом // Специальная психология/Под ред. В. И. Лубовского. — М., 2008. — 120 с.
14. Поваляева, М. А. Справочник логопеда. — Ростов-на-Дону: «Феникс», 2008. — 448 с.
15. Приходько, О. Г. Ранняя диагностика дизартрических нарушений у детей // IV Царскосельские чтения. Научно-теоретическая межвузовская конференция с международным участием. — СПб, ЛГОУ, 2009. — с. 7–10.
16. Филичева, Т. Б., Туманова Т. В. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение. — М., «Издательство ГНОМ и Д», 2008. — 128 с.
17. Цейтлин, С. Н. Язык и ребенок. — М., 2008. — 240 с.
18. Эльконин, Д. Б. Основные вопросы теории детской игры // Детская психология: учеб, пособие для студ. высш. учеб, заведений/ред.-сост. Б. Д. Эльконин. — 2-е изд. — М.: Академия, 2008. с. 317–337

Роль педагога-психолога в развитии эмоционально-волевой сферы дошкольника 5–7 лет

Каминская Мария Юрьевна, педагог-психолог
МАДОУ «Детский сад №50» (г. Петропавловск-Камчатский)

От пятилетнего ребенка до меня один шаг. А от новорожденного до пятилетнего — страшное расстояние. От зародыша до новорожденного — пучина.

Л. Н. Толстой

Дошкольное детство — время закладывания основ личности: время интенсивного развития познавательных способностей и эмоциональной сферы, формирования моральных и нравственных представлений и норм.

«Эмоциональные процессы являются той сферой психологического бытия ребенка, которая заряжает и регулирует все остальные его функции, такие как восприятие, внимание, память, мышление, воображение и др.».

(А. Н. Леонтьев).

Процессы развития эмоционального контроля, перехода от внешней к внутренней регуляции поведения и установления соподчинения мотивов поведения про-

текают под воздействием эмоциональной регуляции, поэтому развитие эмоциональной сферы ребенка мы считаем важнейшей задачей педагога — психолога.

В последнее время отмечается устойчивая тенденция к росту количества детей с высоким уровнем тревожности, что становится актуальной проблемой для работников общеобразовательных учреждений.

По мнению Немова Р. С. тревожность — это «отрицательное эмоциональное состояние, выступающее в качестве неадекватного обстановке стойкого ощущения страха, ожидание неблагоприятия со стороны окружающих в ситуациях, связанных с измененным или новым

содержанием, а также в ситуациях нейтрального характера». Значимость исследований проблемы тревожности определяется связью между данным отрицательным эмоциональным состоянием и психосоматическим здоровьем.

Тревожность как свойство личности является предпосылкой дезадаптации человека.

Во всех случаях проявления тревожности будут иметь специфический характер. Тревожность, как устойчивое состояние личности, подобно дезадаптации приводит к соответствующим нарушениям:

- психосоматическим отклонениям в здоровье человека (неврозы и т. д.);
- активно-защитным способам поведения (агрессивно-протестная форма дезадаптации);
- пассивно-защитным способам поведения (капитулятивно-депрессивная форма дезадаптации).

В целом, тревожность — субъективное проявление неблагополучия личности, которое наблюдается в конфликте между самооценкой и уровнем притязаний и свидетельствует о нарушенном равновесии внутреннего мира человека. Эмоциональное состояние тревоги свойственно всем людям и играет «охранительную» функцию в поведении, особенность лишь в выраженности ее черт.

С целью предупреждения неблагоприятных путей развития и коррекции имеющихся проблем в развитии эмоционально-волевой сферы (высокий уровень тревожности, нестабильная самооценка, страхи) мы проводим курс развивающих занятий. В основе программы курса — методика М. И. Чистяковой по психогимнастике. В работе мы делаем акцент на обучении детей выразительным движениям (пантомимика), формировании эмоциональной грамотности (тренировку узнавания эмоций по внешним сигналам), снижении эмоционального напряжения с помощью обучения приемам саморасслабления и тренировки психомоторных функций. Важной частью работы является оптимизация межличностных отношений, в рамках которой проводится коррекция поведения с помощью ролевых игр, формирование у детей морально-этических представлений.

Эффективность работы по данному направлению возможна при организации и высокой заинтересованности всех субъектов образовательного процесса: и педагогов, и родителей, и детей.

Работа по направлениям осуществляется в следующих формах:

1. Психогимнастика в группе;
2. Лекции;
3. Индивидуальное консультирование.

Психогимнастика с детьми проводится 1 раз в неделю.

Для занятий формируются группы: из 5 детей 5 лет и из 5 детей 6 лет с повышенной тревожностью. При определении состава участников соблюдаются принципы композиции коррекционных групп. С одной стороны, в одну группу объединяются дети с тождественными трудностями в развитии — повышенной тревожностью, страхами, что позволяет осуществить прицельную коррекцию с помощью специально отобранных узконаправленных

игр, игровых упражнений, других методов (арт-терапия). С другой стороны, принцип дополнения сохраняет свою силу в отношении более частных проявлений синдрома. Например, в одну группу объединяются дети с различной степенью выраженности тревоги, типами тревожности (избирательный — комбинированный — недостаточный — оптимальный), а также отличающиеся по объекту страха: страх темноты, одиночества, незнакомых людей. Кроме этого, принцип дополнения выражается в различии личностных черт, темпераментов детей.

Дополнительно соблюдается одновозрастной принцип при организации коррекционных групп.

Дети с оптимальной тревожностью участвуют в группе психогимнастики в качестве «фоновых», придавая работе более конструктивный характер. Их реакции и поведение служат своеобразным примером для других детей.

Кроме игровых приемов на занятиях применяются методы беседы, творческого сочинения, продуктивные виды деятельности с целью сплочения группы и развития социальной компетенции детей.

Курс занятий проводится согласно этапам развития групповой работы с учетом специфики задач, тактики поведения психолога, средств и методов работы. В основе занятий лежит четырехфазная структура, предложенная М. И. Чистяковой. Для каждой из фаз занятия характерны собственные задачи: будь то знакомство детей с элементами выразительных движений: мимикой, жестом, позой, походкой или выразительное изображение отдельных эмоциональных состояний, или тренинг моделированных стандартных ситуаций, или снятие психоэмоционального напряжения.

Работа с педагогами и родителями проводится в форме индивидуальных консультаций, в процессе которых решаются вопросы взаимодействия с проблемным ребенком на занятиях, в быту; вопросы по разрешению назревших конфликтов. В ходе этой работы помогает тестирование, направленное на выявление эмоционального состояния родителей и на определение причин конфликтности между родителями и детьми.

Причины заострения тревожных состояний у детей затрагиваются в курсе лекций для родителей.

Качественные изменения в поведении детей и количественные — в подгруппах тревожности — постепенно происходят в ходе коррекционной работы. Задачи курса по преодолению барьеров в общении, по развитию лучшего понимания себя и других, по снятию психического напряжения решаются в процессе работы. У детей, участвующих в занятиях снижается напряженность, беспокойство в движениях. Речевые высказывания постепенно приобретают большую интенсивность, речь становится выразительной. Дети начинают проявлять инициативу в ответах, в выборе роли.

Таким образом, правильно подготовленная и организованная программа по коррекции способствует профилактике и коррекции неблагоприятных вариантов развития эмоциональной сферы ребенка.

Литература:

1. Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста/Под ред. А. Н. Леонтьева, А. В. Запорожца. — М.: 1995
2. Захаров, А. И. Предупреждение отклонений в поведении ребенка [Текст] — 3-е изд., испр. СПб.: Союз, 1997. — 224 с.
3. Карабанова, О. А. Игра в коррекции психического развития ребенка. [Текст]/учеб. пособие. Российское педагогическое агентство, 1997. — 192 с.
4. Спиваковская, А. С. Психотерапия: игра, детство, семья. Том 1 [Текст] — ООО Апрель Пресс, ЗАО Изд-во ЭКСМО — Пресс, 1999. — 304 с.
5. Чистякова, М. И. Психогимнастика [Текст]/Под ред. М. И. Буянова. — 2-е изд. — М.: Просвещение, 1995. — 104 с.
6. Ермолаева, М. В. Методы работы психолога с детьми дошкольного возраста [Текст]/М. В. Ермолаева, Л. Г. Миланович — М.: Институт практической психологии, 1996. — 104 с.
7. Левис, Ш. Ребенок и стресс [Текст]/Ш. Левис, Ш. К. Левис. — СПб.: Питер Пресс, 1996. — 208 с.

Личностно-ориентированный подход к исследованию повышения уровня восприятия детей дошкольного возраста киножурнала «Ералаш»

Неверова Анастасия Александровна, педагог-психолог
МКДОУ «Д/с №2 «Родничок» (г. Шадринск, Курганская обл.)

Одним из методологических ориентиров проведенного нами исследования повышения уровня восприятия детей дошкольного возраста киножурнала «Ералаш» является личностно-ориентированный подход, который интерпретируется в рамках предмета педагогической психологии посредством категорий цели, содержания, принципов, методов обучения и входящих в их состав конкретных технологий [7].

Личностно-ориентированный подход — это методологическая ориентация в педагогической деятельности, позволяющая посредством опоры на систему взаимосвязанных понятий, идей и способов действий обеспечивать и поддерживать процессы самопознания и самореализации личности ребенка, развития его в неповторимой индивидуальности [4].

В личностно-ориентированном образовании основная педагогическая технология — понимание и взаимопонимание, при которых создается диалог. Объяснение — всегда взгляд «сверху вниз», всегда назидание. Понимание — это общение, сотрудничество, равенство во взаимопонимании. Фундаментальная идея состоит в переходе от объяснения к пониманию, от монолога к диалогу, от социального контроля к развитию, от управления к самоуправлению. Ребенку нужны педагогическая помощь и поддержка, а поддержка с точки зрения Ш. А. Амоношвили основывается на трех принципах: любить ребенка, очеловечить среду, в которой он живет; прожить в ребенке детство [5].

Важно признать, что основной формой взаимодействия детей дошкольного возраста с педагогами является их совместная деятельность, которая с позиций личностно-ориентированного взаимодействия не может не быть

партнерской. Дошкольный возраст связан с потребностью ребенка в доброжелательном внимании и уважительном отношении со стороны взрослого, в сотрудничестве с ним. Ведь именно взгляд ребенка как на партнера, уважение и принятие личности ребенка, сотрудничество с ним, обеспечение чувства защищенности, опора на его интересы, формирование базиса личностной культуры с сохранением индивидуальности ребенка — это существенные компоненты личностно-ориентированного взаимодействия [4].

К этому следует добавить, что личностный подход требует отношения к ребенку, как к уникальному явлению, а также того, чтобы воспитанник воспринимал себя такой личностью и видел ее в каждом из окружающих людей; личностный подход требует, чтобы и педагоги и дети относились к каждому человеку, как к самостоятельной ценности, а не как к средству достижения цели. Это связано с их готовностью воспринимать каждого человека как заведомо интересного, признавать за ним право на непохожесть на других.

Одним из структурных компонентов личностно-ориентированного содержания деятельности является личностно-ориентированная ситуация, то есть особый механизм, который ставит воспитанника в новые условия, трансформирующие привычный ход его жизнедеятельности, требующий от него новую модель поведения [6].

Введение в ситуацию предполагает диагностику готовности ребенка к диалогическому обучению, базовых знаний, коммуникативных навыков, установки на самоизложение и восприятие иных точек зрения; поиск новых мотивов, благодаря которым может эффективно формироваться собственный смысл изучаемого материала; пе-

реработку учебного материала в систему проблемных конфликтных вопросов и задач, что предполагает намеренное обострение коллизии.

Личностный подход в образовании состоит в создании условий для целостного проявления и развития личностных функций его субъектов: а именно мотивирующей (принятие и обоснование деятельности), опосредующей (по отношению к внешним воздействиям и внутренним импульсам поведения), коллизийной (видение скрытых противоречий действительности в отношении предлагаемых ценностей и норм), рефлексивной (конструирование образа «Я»), смыслотворческой (определение системы жизненных смыслов вплоть до смысла жизни), ориентирующей (построение личной картины мира — индивидуального мировоззрения); самореализующей (стремление к изменению образа своего «Я» окружающими); обеспечение духовности, жизнедеятельности соответствии с личностными притязаниями [6].

Применение данного подхода в нашем исследовании предусматривает учет следующих принципов: принцип совместной деятельности, являющийся движущей силой развития ребенка и выражающийся в том, что общение составляет необходимое и специфическое условие присвоения индивидом достижений исторического развития человечества, в частности, освоения общепринятых норм и правил поведения; принцип синтеза интеллекта, аффекта и действия, предполагающий использование таких технологий обучения, которые вовлекают детей в процесс познания совместного действия и эмоционального освоения мира; принцип полисубъектного подхода — поэтапного применения системы форм сотрудничества — вначале педагог оказывает максимальную помощь в решении учебных задач, а затем предоставляет возможность проявить самостоятельность; принцип индивидуального творческого подхода, назначение которого состоит в том, чтобы создать условия для самореализации личности, выявления и реализации творческих способностей; принцип приоритетного старта, предусматривающий вовлечение детей в предпочитаемую деятельность (рисование, лепка, конструирование комических импровизаций); принцип вариативности, характеризующийся использованием в процессе обучения разнотипных моделей обучения в зависимости от индивидуальных особенностей дошкольников.

Ключевым моментом личностного подхода повышения уровня восприятия детьми дошкольного возраста киножурнала «Ералаш» на всех этапах нашего исследования было использование методов: проведение бесед на материале сюжетов данного тележурнала, проигрывание нравственных коллизий, решение проблемных задач в неприужденной обстановке; коррекция отрицательных форм поведения (хвастовство, ложь, капризы) за счет дискредитации их в глазах детей посредством высучивания, высмеивания, осуждения комических персонажей, демонстрирующих эти формы поведения; проигрывания комических ситуаций, в которые попадают юмористические герои тележурнала; овладение в игровой форме актив-

ными методами саморегуляции своего поведения, регуляции поведения окружающих; осмысление негативного опыта нарушения норм и правил поведения в ходе выполнения разнообразных заданий творческого характера, позволяющего прогнозировать последствия собственного поведения.

Механизм личностного развития составляет переживание как способ существования личностного мировосприятия, иерархию мотивов и иерархию смыслов. Переживание, как способ существования личностного опыта, предполагает и адекватные ему субъект — субъективные формы учебного взаимодействия: общение, игровое мастерство, рефлексия. Учебная задача решается на личностном уровне, когда переживается как эмоциональная проблема, что в свою очередь, мобилизует и развивает мощные структуры интеллекта [6].

Личностно-ориентированный подход к учебно-воспитательному процессу предполагает технологию коллективного взаимообучения, технологию полного усвоения знаний, технологию разноуровневого обучения, технологию модульного обучения, технологию гарантированного обучения, технологию индивидуального обучения [2].

При изучении развития и формирования комического мы придерживаемся технологии полного усвоения знаний, при которой задается единый уровень овладения знаниями, умениями и навыками, но для каждого обучающегося время, методы, формы и условия труда делаются переменными; технологию разноуровневого обучения, когда дети с разными уровнями развития психики, различными индивидуально-типологическими особенностями требуют индивидуального подхода, дифференцированного обучения.

В основе личностно-ориентированных технологий лежит ряд гуманистических установок: установка на принятие любого ребенка таким, какой он есть; установка на открытое, доверительное общение — педагог не играет свою роль, а всегда остается самим собой. Духовный мир педагога, мир его интересов, поисков и сомнений, проблем и находок, радостей и печалей открыт для детей. «Доверие учителя порождает в свою очередь доверие учащихся к нему их желание поделиться с ним своими устремлениями, вступить в равноправный диалог. Установка на эмоциональное понимание ребенка — педагог действует по принципу «здесь и теперь», проникает во внутренний мир ребенка, чтобы увидеть окружающее его глазами, стать на его позицию [6].

Внедрение личностного обучения предполагает осуществление инновационных преобразований в процессе обучения, которые касаются создания на занятиях условий для развития самоценных форм активности детей, то есть составления таких развивающих заданий, которые приводят к самостоятельному открытию в приобретении нового опыта. Основными показателями преобразования являются понимание и признание личности ребенка, основанные на способности встать на точку зрения ребенка, учесть его позицию и не игнорировать его чувства

и эмоции; сотрудничество с ребенком; позиция педагога — исходить из интересов ребенка и перспектив его дальнейшего развития как полноценного члена общества; предупреждение возможных трудностей психокоррекции отклоняющегося поведения дошкольников; координация своих ожиданий и требований, предъявляемых к ребенку с задачей максимально полно развернуть замеченные в ходе общения возможности его роста — не запрограммированность, а содействие развитию личности — знания, умения и навыки рассматриваются не как цель, а как средство полноценного развития личности [3].

Личностный подход к процессу обучения предполагает ориентацию на субъекта, которая предусматривает целостное представление об ожидаемом результате образовательного процесса (комическое как продукт деятельности — система структурных компонентов, взаимодополняющих, влияющих друг на друга); необходимость проектировать не только знание, но и процедуру усвоения материала, мировоззренческих и методологических идей, представление о том, что ориентацию на субъекта может осуществить педагог, владеющий соответствующими знаниями.

Обеспечение личностной ориентации происходит за счет: учета мотивации, т. е. стремления личности к достижению результата; ориентировки на индивидуализацию дифференциации обучения, использования индивидуальных нормативов; учета необходимости усиления положительных мотивов усвоения знаний, раскрытия механизмов самообучения и самовоспитания, индивидуального подхода к детям, оценки деятельности ребенка с учетом темпа его развития, стиля доверия, сотрудничества, удовлетворения потребности в безопасности; формирования чувства собственного достоинства, обеспечения комфорта для саморазвития, радостного осмысления учения [1].

Эффективность коррекционно-развивающей работы с дошкольниками достигалась благодаря проведению ее в эмоционально заряженной обстановке, в специально организованном пространстве, в благоприятное для этого время, при конструктивном подходе к составу коррекционных групп, в условиях сочетания индивидуальных

и групповых форм занятий, при использовании эффективных дидактических методов и приемов (уточнения представлений детей об эстетических и нравственных эталонах, нормах и правилах поведения, принципах и функциях различных объектах, упражнения в способах создания комических образов и др.).

В качестве целей исследования повышения уровня восприятия детей дошкольного возраста киножурнала «Ералаш» в рамках данного подхода выступают: обеспечение психологического здоровья (состояние физического, духовного и социального благополучия, достигающееся благодаря внешнему и внутреннему смеху, смеху, как физиологическому и социальному явлению); воспитание духовности (освоение нравственных и эстетических эталонов в процессе восприятия и конструирования комических несообразностей во внешнем виде отдельных объектов, поступков и действий комических персонажей); формирование чувства эмпатии (постижение эмоционального состояния комических персонажей, попадающих, попадающих в неловкие, смешные положения из-за своей оплошности, неадекватного поведения, нарушения норм, что помогает предсказывать собственные реакции в подобных ситуациях и избегать их формирования; развитие самопознания (знание и оценка личностью своих возможностей в плане когнитивных аспектов чувства комического и конструирование комических явлений); саморазвитие в процессе коррекционно-развивающей работы механизмов построения комических конструкций); самореализация (овладение способами преобразования образов представлений о комическом); формирование саморегуляции рефлексирования детьми смысла и знания своих поступков в следовании своим принципам и в умении их аргументировать.

В ходе проведенного исследования мы пришли к тому, что юмористический материал обладает не только нравственным, но интеллектуальным и терапевтическим потенциалом и может быть использован как средство формирования художественного восприятия, а также коррекции и профилактики отклонений в эмоционально-нравственном развитии детей дошкольного возраста.

Литература:

1. Берулава, М. Н. Общедидактические подходы к гуманизации образования // Педагогика. — 1994. — № 5. — с. 21.
2. Кзенцова, Г. Ю. Перспективные школьные технологии / Г. Ю. Кзенцова — М.: Педагогическое общество России, 2000. — 224 с.
3. Концепция дошкольного воспитания // Дошкольное воспитание. — М.: Просвещение, 1989. — № 5. — с. 10–23
4. Личностно-ориентированный подход в работе педагога: разработка и использование / Е. Н. Степанов и др.; под редакцией Е. Н. Степанова. — М.: ТЦ Сфера, 2003. — 128 с.
5. Паршукова, И. Л. Маленькие исследователи. Виды и структура исследовательских занятий в детском саду / И. Л. Паршукова // Дошкольная педагогика, 2006. — № 1. — с. 19
6. Попова, О. М. Личностный подход к исследованию у дошкольников чувства комического / О. М. Попова // Социально-психологические проблемы формирования личности в образовательном процессе. — Шадринск, 2002. — с. 47–55

7. Шиянов, Е. Н., Котова И. Б. Развитие личности в обучении/Е. Н. Шиянов, И. Б. Котова. — М.: Издательский центр «Академия», 1999. — 288 с.

Коммуникативная толерантность как элемент коммуникативной компетентности

Рачицкая Наталья Владимировна, магистрант

Российский государственный социальный университет (г. Минск)

В современной методической науке под компетенцией понимается совокупность знаний, умений и навыков по языку. Наряду с термином «компетенция», используется термин «компетентность». Данные понятия дифференцируют таким образом: компетенция — это комплекс знаний, навыков, умений, приобретенный в ходе занятий и составляющий содержательный компонент обучения, компетентность — это свойства личности, определяющие ее способность к выполнению деятельности на основе сформированной компетенции [1, с. 142].

Коммуникативная компетентность — это способность индивида эффективно взаимодействовать с окружающими людьми. В ее состав входят: 1) умение ориентироваться в социальных ситуациях; 2) умение правильно определять личностные особенности и эмоциональные состояния других людей; 3) умение выбирать и реализовывать адекватные способы взаимодействия.

Коммуникативная компетентность заключается в достижении коммуникативного, интерактивного и перцептивного уровней адекватности партнеров. Она складывается из способностей: давать социально-психологический прогноз коммуникативной ситуации, социально-психологически программировать процесс общения и осуществлять социально-психологическое управление коммуникативной ситуацией [2, с. 111].

Одним из важных феноменологических проявлений коммуникативной компетентности личности, на наш взгляд, является коммуникативная толерантность. Толерантность характеризует отношение личности к другим людям и отражает степень терпимости к неприятным или неприемлемым психическим состояниям, качествам и поступкам партнеров по взаимодействию. В ряде исследований толерантность связывают с эмоциями. Среди основных функций эмоций, помимо приспособительной, сигнальной, оценочной, регуляторной называется коммуникативная функция.

Анализируя и оценивая роль эмоций в специальном функционировании личности, в ее биосоциальной структуре В. В. Бойко обращается к проблеме коммуникативной толерантности. Коммуникативная толерантность — это характеристика отношения личности к людям, показывающая степень переносимости ею неприятных или неприемлемых, по ее мнению, психических состояний, качеств и поступков партнеров по взаимодействию.

Е. Г. Виноградова [3] пишет: коммуникативная толе-

рантность является основным качеством личности, проявляющимся в терпимости, бесконфликтности, а также устойчивости, доверительности и способности спокойно и без раздражения принимать индивидуальности других людей. Для эффективности данной характеристики необходимо, чтобы коммуникативная толерантность выступала не просто высокоразвитым, но устойчивым коммуникативным качеством личности.

З. А. Агеева [4, с. 49] отмечает в свою очередь, что человек либо не видит существенных различий между проявлениями собственной и чужой личности, либо не испытывает негативных переживаний по поводу таких различий.

Коммуникативная толерантность в психологии определяется как отношение личности к людям, показывающее степень переносимости ее неприятных или неприемлемых, по ее мнению, психических состояний, качеств и поступков партнеров по взаимодействию [5, с. 200].

Отмечая достаточно высокий уровень сходства в трактовке исходного понятия и обобщая современные представления о данном личностном свойстве, Е. Ю. Кочергина определяет коммуникативную толерантность как сознательное допущение субъектом чего-либо, что им не одобряется, как добровольное воздержание от учинения препятствий осуждаемому «другому» при условии, что у субъекта есть возможность оказать ему сопротивление, есть власть помешать свободному самовыражению «другого» [6].

По мнению В. В. Бойко [7], это систематизирующая характеристика, поскольку с ней согласуются и составляют некий психологический ансамбль многие другие качества индивида, прежде всего нравственные, характерологические и интеллектуальные. Вот почему особенности коммуникативной толерантности могут свидетельствовать о психическом здоровье, внутренней гармонии или дисгармонии, о способности к самоконтролю и самокоррекции.

В качестве механизмов коммуникативной толерантности выделяются, во-первых, способность индивида к торможению, сдерживанию негативных реакций; во-вторых, способность адекватно оценивать значимость ситуации и переоценивать ее с учетом точки зрения партнера, то есть готовность к перестройке неадекватных установок [8].

Механизм возникновения и проявления коммуникативной толерантности связан с психологией эмоцио-

нального отражения личных различий. В механике коммуникативной толерантности решающую роль играет совместимость или несовместимость одноименных качеств партнеров — интеллекта с интеллектом, характера с характером, привычек с привычками, темперамента с темпераментом. Иначе сказать, партнеры сопоставляют и оценивают качества, состояния друг друга на уровне отдельных подструктур личности.

Коммуникативная толерантность проявляется в тех случаях, когда человек либо не видит особых различий между подструктурами своей личности и личности партнера, либо не испытывает негативных переживаний по поводу различий. Таким образом, чем меньше неприятных и неприемлемых для себя различий находит один человек в другом, тем выше у него уровень коммуникативной толерантности, тем реже он осуждает индивидуальность другого или раздражается по поводу его отличительных особенностей. Бойко В. В. считает, что повышение уровня толерантности происходит в том случае, если мы научимся двум вещам: во-первых, преодолевать или сглаживать негативные впечатления от различий между подструктурами своей личности и личности партнера; во-вторых, устранять обстоятельства, вызывающие или подчеркивающие эти различия [7].

Литература:

1. Щукин, А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие для вузов/А. Н. Щукин. — М.: Высш. шк., 2003. — 332 с.
2. Социальная работа: Введение в профессиональную деятельность./Отв. ред. А. А. Козлов — М.: КНОРУС, 2005. — 368 с
3. Виноградова, Е. Г. Субъектные предпосылки толерантности личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01/Е. Г. Виноградова; Нижегород. гос. пед. ун-т. — Сочи, 2002. — 23 с.
4. Агеева, З. А. Коммуникативная толерантность как элемент коммуникативной компетентности личности/З. А. Вестник Ивановского государственного университета. Серия: Естественные, общественные науки. — 2012. — № 1. — с. 49–53.
5. Гарин, И. И. что такое этика, культура, религия/И. И. Гарин. — М.: Терра — Книжный клуб, 2002. — 848 с.
6. Кочергина, Е. Ю. Современные дискуссии по проблеме толерантности // Толерантное сознание и формирование толерантных отношений: сб. науч.-метод. ст./Е. Ю. Кочергина. — М.: МПСИ, 2003. — 368 с.
7. Бойко, В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других/В. В. Бойко — М.: Филинъ, 1996. — 472 с.
8. Безлюева, Г. В., Толерантность: взгляд, поиск, решение/Г. В. Безлюева, Г. М. Шеламова. — М.: Вербум, 2003. — 168 с.
9. Асмолов, А. Г. О смыслах понятия толерантность/А. Г. Асмолов // Век толерантности. — М.: 2001. — № 1. — с. 8–18.

Человек, обладающий высоким уровнем коммуникативной толерантности, достаточно уравновешен, совместим с очень разными людьми. Благодаря этим достоинствам создается психологически комфортная обстановка для совместной деятельности, достижения синергического эффекта. Общаясь с толерантной личностью, вы испытываете комфорт. Отсутствие же коммуникативной толерантности или ее низкий уровень объясняются негативными реакциями индивида на обнаруженные различия между подструктурами своей личности и личности партнера.

Коммуникативная толерантность предполагает наличие эмпатии, самоконтроля, выдержки и интеллектуальной гибкости. В связи с этим некоторыми психологами коммуникативная толерантность рассматривается как многомерная характеристика личности, имеющая сложную структуру, основными составляющими которой являются мотивационно-ценностный, когнитивный, эмоционально-волевой и поведенческий компоненты [9].

Таким образом, коммуникативная толерантность — важнейшее свойство личности, необходимое для оптимизации процессов общения и взаимодействия, а, следовательно, ее можно рассматривать как один из элементов коммуникативной компетентности.

Метод нейропсихологической коррекции детей с ограниченными возможностями

Салихзянова Лейсан Илгизовна, психолог

ГАУСО Реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями «Солнышко»

(г. Набережные Челны, Татарстан)

В настоящее время психологи, педагоги, врачи констатируют катастрофическое нарастание числа детей с отклонениями в психическом развитии. Это целый ряд па-

тофеноменов: обилие сосудистых и костно-мышечных проблем, детский церебральный паралич, эпилепсия. Масса детей демонстрирует гиперактивность, дефицит

внимания, задержки психоречевого развития, интеллектуальную неполноценность. Наблюдается рост проявлений агрессивности, токсикоманий, иных форм делинквентного поведения, несформированности произвольной саморегуляции, различные психопатологические феномены (повышенную возбудимость, истощаемость, склонность к психоподобным явлениям). На основе всех этих дисфункций лежит поражение центральной нервной системы. Поражение ЦНС является результатом внутриутробного поражения или возникшего в младенчестве дисфункции, следствии черепно-мозговых травм, болезней.

В недрах подкорковых систем мозга формируются и регламентируются условия и интегративные механизмы удовлетворения истонных потребностей разного ранга (витальных, коммуникативных, саморазвития). Обширный репертуар функций реализуется благодаря тому, что эти церебральные структуры (начиная с эмбрионального периода) не только обеспечивают уникальное взаимодействие между нейробиологическими, соматическими и психическими процессами человека, но и образуют базис для онтогенеза подкорково-корковых и межполушарных взаимодействий. А их дефицитарность закономерно приводит к нарушениям и искажениям процессов развития на различных уровнях их мозгового обеспечения [4].

Систематическое изучение соотношений между мозгом и сознанием началось в 1861 году, когда французский ученый Брока установил, что некоторым нарушениям экспрессивных речевых способностей — афазиям неизменно предшествуют поражения определенного участка левого полушария. Это заложило основы новой науки — церебральной неврологии, которой в последующие десятилетия удалось постепенно составить карту человеческого мозга. С ее помощью различные способности — лингвистические, интеллектуальные, перцептивные и т.д. — были соотнесены с определенными мозговыми центрами [3].

Успехи психологии, нейрофизиологии и медицины (неврологии, нейрохирургии) начала XX века подготовили почву для формирования новой дисциплины — нейропсихологии. Первые нейропсихологические исследования проводились еще в 20-е годы Л. С. Выготским, однако основная заслуга создания нейропсихологии как самостоятельной отрасли психологического знания принадлежит А. Р. Лурия [5]. Эффективность нейропсихологических технологий признаются сегодня всеми специалистами, работающими над проблемой психолого-педагогического сопровождения процессов развития.

На основе теоретических и научно-прикладных исследований была разработана интегративная программа «Комплексное нейропсихологическое сопровождение развития ребенка». Идеология данного метода основывается на теории Лурия А. Р. о трех функциональных блоках мозга:

1 блок — энергетический блок, или блок регуляции уровня активности мозга. Данный блок включает неспецифические структуры разных уровней:

- ретикулярную формацию ствола мозга;
- неспецифические структуры среднего мозга, его диэнцефальных отделов;
- лимбическую систему;
- медиобазальные отделы коры лобных и височных долей мозга.

Первый блок формирует, контролирует (активируя, тормозя, катализируя и т.д.) и моделирует все наши соматические, когнитивные, эмоционально-потребностные процессы в их взаимодействии. Именно он опосредует оптимальный статус и иерархию в первую очередь регуляторных уровней поведения человека, их сбалансированный ансамбль в условиях постоянно меняющейся внешней и внутренней информации. Этот аспект работы блока имеет непосредственное отношение к процессам внимания — общего, избирательного и селективного — а также сознания в целом [4]. Помимо общих неспецифических активационных функций первый блок мозга непосредственно связан с процессами памяти, с запечатлением, хранением и переработкой информации. Первый блок мозга, как уже говорилось выше, является непосредственным мозговым субстратом различных мотивационных и эмоциональных процессов и состояний.

Таким образом, первый блок мозга участвует в осуществлении любой психической деятельности, особенно в процессах памяти, внимания, регуляции эмоциональных состояний и сознания в целом. Метафорический «девиз» этого уровня «я хочу».

2 блок — блок приема, переработки и хранения экстероцептивной (исходящей извне) информации. Включает основные анализаторские системы: зрительную, слуховую и кожно-кинестетическую, корковые зоны которых расположены в задних отделах больших полушарий головного мозга. Его мозговая организация обеспечивается задними (височными, теменными, затылочными и зонами их перекрытия) конвекситальными (наружными) отделами коры больших полушарий. Отчасти к этому блоку мозга примыкают и премоторные отделы, поскольку никакие переработка и хранение информации невозможны без элементов ее отреагирования [5]. Это операционный уровень заложенных и приобретенных в течение жизни навыков и автоматизмов в любой сфере человеческого бытия: письма и речи, различных сенсомоторных паттернов (от сосания соски, еды ложкой, завязывания шнурков, пользование носовым платком и мытья посуды до игры на фортепиано и живописи), памяти, алгоритмов мышления.

Таким образом, второй блок мозга является сложнейшим устройством, обеспечивающим получение, переработку и хранение информации, поступающей через осязательные, зрительные и слуховые приборы. Девиз этого уровня: «я могу».

3 блок — блок программирования, регуляции и контроля за протеканием психической деятельности — включает моторные, премоторные и префронтальные отделы коры лобных долей мозга. Лобные доли характеризуются

ются большой сложностью строения и множеством двусторонних связей с корковыми и подкорковыми структурами. К третьему блоку мозга относится конвекситальная лобная кора с ее корковыми и подкорковыми связями.

Анатомическое строение третьего блока мозга обуславливает его ведущую роль в программировании замыслов, целей психической деятельности, в ее регуляции и осуществлении контроля за результатами отдельных действий, а также всего поведения в целом. Построение им перспективных планов, целей, задач; выбор способов и условий их реализации, упорядочивание и ранжирование этапов; контроль за их протеканием и реализацией, оперативное реагирование, детекция ошибок и своевременная коррекция [5]. Девиз этого уровня «я должен».

Общая структурно-функциональная модель организации мозга, предложенная А.Р. Лурия, предполагает, что различные этапы произвольной, опосредованной речью, осознанной психической деятельности осуществляется с обязательным участием всех трех блоков мозга [5]. Способность и возможность операционального функционирования, а особенно произвольная саморегуляция формируется у человека по мере взросления и инвариантно зависят от окружающей среды [4]. Рассмотрим кратко взаимодействие трех блоков мозга. Системы первого блока обеспечивают человеку базальный тонус, энергетику, пластичность протекания любого психического процесса, актуализацию широкого круга коадаптационного феноменов. В них четко рассматривается более низкий уровень непроизвольной саморегуляции: «я хочу» — со стороны базальных эмоций, физиологических потребностей, сенсомоторного контроля, этологических пусковых механизмов и т.п. И высший: «я должен» — произвольной саморегуляции, обеспечиваемый когнитивными, в первую очередь речевыми процессами. Взаимодействие их в онтогенезе способствует полноценному становлению среднего звена: «я могу» — исполнительного, операционального уровня упроченных автоматизмов и навыков, приобретаемых по мере взросления и позволяющих актуализироваться в окружающем мире без привлечения дополнительных осознаваемых средств.

Не смотря на то, что все эти блоки принимают участие в психической деятельности человека и в регуляции его поведения, тот вклад, который вносит каждый из этих блоков в поведение человека, глубоко различен, и поражения, нарушающие работу каждого из этих блоков, приводят к совершенно неодинаковым нарушениям психической деятельности [1].

Поражения аппаратов первого блока (стволовых отделов мозга, аппаратов медиальной коры или лимбической области) приводит к модально-неспецифическому снижению тонуса коры и делает избирательное, селективное протекание психической деятельности невозможным или очень трудным. Поражение аппаратов второго блока (вторичных отделов левой височной или теменно-затылочной области) существенно нарушает условия, необ-

ходимые для приема и переработки информации, причем каждое из этих поражений приводит к отчетливым модально-специфическим (зрительным, слуховым, пространственно-кинестетическим) нарушениям, а поражение этих аппаратов левого полушария коренным образом ограничивают возможность переработки соответствующей информации при помощи языка. Поражения аппаратов третьего блока (лобных отделов мозга) не изменяя общего тонуса коры и не затрагивая основных условий процесса приема информации, существенно нарушает процесс ее активной переработки, затрудняя процесс возникновения намерений, программирования действия, препятствует стойкой регуляции и контролю за их протеканием [2].

Традиционные методы коррекции детей с отклонениями в развитии разделяются на два основных направления. Первое — собственно когнитивные методы, ориентированные на преодоления трудностей усвоения речи, слухо-речевой памяти, письма, счетных операций и т.д. Второе направление — методы двигательной коррекции (танцы, гимнастика, ЛФК, массаж и т.п.) и телесно-ориентированные психотехники. Таким образом, при коррекции психического развития ребенка должны применяться когнитивные и двигательные методы с учетом их взаимодополняющего влияния.

Следует отметить, для коррекции различных типов онтогенеза необходимым представляется внедрение специального клиничко-психолого-педагогического аппарата. Адекватна в этом смысле разработанная технология «Комплексное нейропсихологическое сопровождение развития ребенка», фундаментом которого является метод замещающего онтогенеза (МЗО), созданный в 1990—1997 гг. (Семенович, Умрихин, Цыганок, 1992; Семенович, Цыганок, 1995; Семенович, Архипов, 1995; Гатина, Сафронова, Серова, 1996; Архипов, Гатина, Семенович, 1997; Семенович, Воробьева, Сафронова, Серова, 2001; Семенович, 2002, 2004, 2005)

Суть данного подхода заключается в аксиоме, что воздействие на сенсомоторный уровень с учетом общих закономерностей онтогенеза вызывает активизацию развития всех высших психических функций.

Первой коррекционной целью МЗО является формирование у ребенка осевых (телесных, органных, оптико-пространственных), вертикальных и горизонтальных сенсомоторных взаимодействий (язык — глаза, руки — ноги — дыхательная система, суставно-мышечная — дыхательная система и т.п.). Методы направлены прежде всего на элиминацию дефекта и функциональную активацию подкорковых образований головного мозга, что в конечном итоге создает основу для оптимального статуса подкорково-корковых интеграций, меж- и внутриполушарных взаимодействий и их динамических перестроек. Комплекс нейропсихологического сопровождения 1-го блока мозга включает в себя: дыхательные упражнения, массаж, самомассаж, растяжки, релаксация, блок упражнений «Здоровые глаза», тренировка мышц рече-

вого аппарата, упражнения для шеи, плеч, рук и ног [4]. Таким образом, комплекс этих технологий, ориентированных на коррекцию 1-го функционального блока мозга формирует сенсомоторное обеспечение, которое в свою очередь активирует общий энергетический, эмоциональный и тонический статус, гармонизирует нервно-соединительные взаимодействия.

В современной детской популяции очень редко можно встретить вариант отклоняющегося развития, не связанный с дизонтогенезом межполушарных взаимодействий на уровне 2-го функционального блока мозга. Методы коррекции 2-го блока мозга направлены на стабилизацию межполушарных взаимодействий и функциональной специализации левого и правого полушария. С помощью коррекции мы можем начинать внедрение специальных когнитивных процедур более высокого порядка [4]. Миссиями здесь становятся те психические функции, которые надстраиваются в онтогенезе над сенсомоторным фундаментом. Это: соматогнозис, тактильный, зрительный, слуховой гнозис, моторная и речевая кинетика, память, пространственные представления и речь.

Методы коррекции 3-го функционального блока мозга направлены на формирование оптимального функционального статуса передних отделов мозга, что приводит в онтогенезе к закреплению контролирующей роли произвольной саморегуляции над всеми иными составляющими психики, что, собственно, и является целью и результатом нормального онтогенеза [4]. Упражнения направленные на формирование навыков внимания и преодоления стереотипов, формирование программирование, целеполагание, на развитие способности к самоконтролю, коммуникативных навыков, интеллектуальных процессов.

Необходимо помнить тот факт, что этапность интен-

сивного включения методов коррекции различных функциональных блоков мозга не является случайной. Когда мы говорим о векторе актуализации метода в направлении от 1-го к 3-му функциональному блоку мозга, нам необходимо учитывать, что первой должна быть внедрена система упражнений, ориентированных на формирование произвольной саморегуляции; то есть интенция направлена от 3-го к 1-му, затем ко 2-му и вновь к 3-му функциональным мозговым блокам. Первоочередная оптимизация психологических конструкторов, опосредуемых лобными системами мозга, является фундаментом и обязательным условием нейропсихологической коррекции в целом.

По данным клинико-психологических исследований отклоняющегося развития, за последние десятилетия наблюдается резкая перестройка патогенетических церебральных механизмов, обуславливающих актуализацию дизонтогенетических процессов. Этот факт обозначен как «дрейф популяционного нейропсихологического синдрома отклоняющегося развития» (Семенович, 1997) и отражает определенную тенденцию к качественному изменению мозговых механизмов, лежащих в основе психической дизадаптации детей, составляющих, как уже было сказано, нижненормативную часть детской популяции [4]. Работая с детьми и подростками с ограниченными возможностями здоровья, понимаешь, что традиционные методы коррекции перестают соответствовать характеру онтогенеза этих детей. Именно это приводит к необходимости внедрения технологий комплексного нейропсихологического сопровождения развития ребенка. Использование на практике метода нейропсихологической коррекции доказывает свою валидность как эффективный инструмент и как язык описания при работе с различными вариантами отклоняющегося развития.

Литература:

1. Лурия, А. Р. Основные проблемы нейролингвистики. /А. Р. Лурия. — М.: МГУ, 1975.
2. Лурия, А. Р. Мозг человека и психические процессы. /А. Р. Лурия. — Т. 2. — М.: Педагогика, 1970.
3. Сакс, О. Человек который принял жену за шляпу, и другие истории из врачебной практики. /Оливер Сакс. — М.: АСТ: Астрель: Полиграфиздат, 2011. — 318 с.
4. Семенович, А. В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза: Учебное пособие. /А. В. Семенович — 6-е изд. — М.: Генезис, 2013. — 474 с.
5. Хомская, Е. Д. Нейропсихология: Учебник для вузов. 4-е изд. /Е. Д. Хомская. — СПб.: Питер, 2011. — 496 с.

Психолого-педагогическое сопровождение подростков с ограниченными возможностями здоровья в условиях интеграции

Саратова Людмила Михайловна, аспирант

Московский государственный гуманитарный университет имени М.А. Шолохова

Происходящие социально-экономические преобразования в стране, развитие и совершенствование современной системы отечественного образования в соответ-

ствии с принципами гуманизма делают значимым поиск путей совершенствования организации, содержания сопровождения детей и подростков с особыми образова-

тельными потребностями в общеобразовательную среду с учетом их психологических особенностей и создание условий, способствующих своевременному и полноценному развитию всех сторон их личности. Увеличение числа детей и подростков с различными нарушениями физического и нервно-психического здоровья делает эту проблему важной не только для системы образования, но и для общества в целом.

Проблема интеграции детей и подростков с нарушением развития и, в частности, их обучения на совместной основе в настоящее время является одной из важнейших научно-практических проблем, привлекающих к себе внимание отечественных (Е. А. Екжанова, Н. Н. Малофеев, М. И. Никитина, Л. М. Шипицына, Н. Д. Шматко, и др.) и зарубежных (Г. Банч, Э. Валео, Н. Даниэльс, М. Кинг-Сирс П. Митглер,) ученых.

В качестве приоритетного определяется психолого-педагогический аспект проблемы интегрированного обучения в интерпретациях, рассмотренных авторами (Е. Л. Гончарова, Т. И. Князева, Н. Н. Малофеев, Н. М. Назарова, Г. Н. Пенин, Л. И. Плаксина, С. Н. Сорокоумова, У. В. Ульяenkova).

Предоставление равных прав и возможностей детям и подросткам с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) с их нормально развивающимися сверстниками утверждены в правовых документах и законодательных актах: 24-й статье Конвенции ООН о правах ребенка; Конституции РФ; Законе РФ «Об образовании» 2013; Постановлении Правительства Российской Федерации от 17 марта 2011 г. № 175 «О государственной программе Российской Федерации «Доступная среда» на 2011–2015 годы»; Проекте национальной доктрины образования Российской Федерации до 2025 г и концепции модернизации российского образования.

Как показывает анализ литературы, на сегодняшний день внедрение инклюзивного образования сталкивается не только с трудностями организации, так называемой доступной среды, но и с проблемами социального свойства. Они включают в себя неготовность или отказ учителей, подростков и их родителей принять новые принципы образования, а также недостаток систематических, комплексных психолого-педагогических знаний и технологий, специальных мониторинговых исследований, непосредственно касающихся опыта отечественного инклюзивного образования.

Подростки с ОВЗ, относящиеся к определенной категории нарушений, сталкиваются с различными трудностями в общеобразовательном пространстве интегрированного обучения, так как подростковый возраст сам по себе является переходным, критическим, на что указывают многие исследования (Богданова Т. Г., Князева Т. И., Конева И. А, Левченко И. Ю., Лубовский В. И., Мамайчук И. И., Никольская О. С., Петрова В. Г., Розанова Т. В., Солнцева Л. И, Тигранова Л. И., Фельдштейн Д. И. и др.). Эти трудности отрицательно влияют на процесс обучения и социализации и обуславливают необходимость проведения

коррекционной работы по оптимизации когнитивного, эмоционального развития подростков с ОВЗ и определяют основные направления данной работы в построении развивающей экспериментальной программы психолого-педагогического сопровождения.

Таким образом, российская практика образовательной интеграции только начинает складываться, в педагогическом процессе в общеобразовательной школе участвуют дети и подростки с ограниченными возможностями здоровья различной степени тяжести, что приводит к необходимости разработки путей психолого-педагогического сопровождения, с учетом их особенностей развития.

Основными принципами построения программы психолого-педагогического сопровождения стали фундаментальные положения общей, возрастной и специальной психологии: — единства диагностики и коррекции, системности, комплексности, приоритета особых потребностей подростка, непрерывности, интегративности.

Задачи сопровождения — всестороннее психолого-педагогическое изучение подростков с особыми потребностями; определение особенностей организации образовательного процесса для рассматриваемой категории подростков в соответствии с индивидуальными особенностями каждого ученика, структурой нарушения развития и степенью его выраженности; обеспечение возможности обучения по дополнительным образовательным программам и получения дополнительных образовательных коррекционных услуг; формирование успешности в межличностных отношениях между участниками образовательного процесса; актуализация личностного потенциала развития подростка с особыми потребностями; формирование адекватного поведения в социальной среде.

Подростки с особыми образовательными потребностями могут обучаться в различных вариативных формах; это могут быть формы обучения в общеобразовательном классе или на базе реабилитационного центра с включением надомной формы обучения по общей образовательной программе, На сегодняшний день программно-методическая база центра включает современные разработки и последние достижения в области практической психологии и коррекционной педагогики и представлена следующими блоками:

- а) диагностический инструментарий;
- б) печатный и электронный дидактический материал для индивидуальной и групповой коррекционно-развивающей работы с детьми, подростками, педагогами и родителями.

В любой форме обучения подростки с особыми образовательными потребностями нуждаются в специальном сопровождении со стороны специалистов, степень участия сопровождения может быть вариативна.

Работа реабилитационного центра осуществляется по нескольким направлениям. Программа психолого-педагогического сопровождения разработана согласно этим направлениям: образовательное, психологическое, творческое, спортивное.

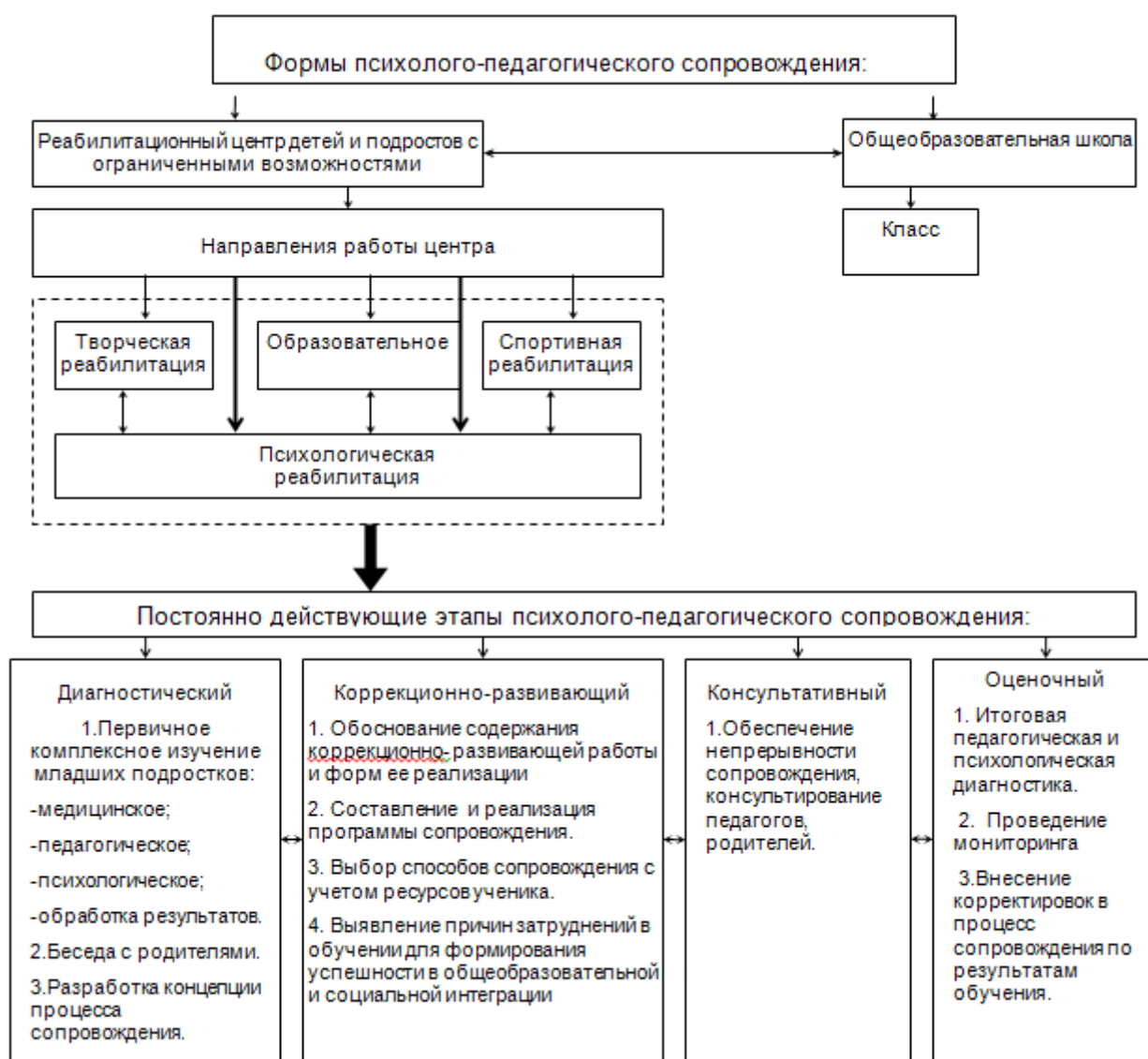


Рис 1. Программа психолого-педагогического сопровождения подростков с ОВЗ в условиях интегрированного обучения

Образовательное направлено на подбор оптимальных методов обучения, стиля учебного взаимодействия в зависимости от нарушений. Разработка гибкого учебного плана, на основе базового учебного плана, который позволяет изменить количество недельных часов как в сторону уменьшения, так и в сторону увеличения, что связано с особенностями развития обучающихся, характером протекания заболевания, особенностями эмоционально-волевой сферы, рекомендациями лечебно-профилактического учреждения. При этом вариативная часть его позволяет учитывать интересы обучающихся, их потребности и возможности. Психологическое — на повышение личностного потенциала подростков и развитие когнитивной сферы. Творческое — на развитие творческих способностей, формирование, осознание духовных ценностей, культуры отношений, включение в процесс самовоспитания, самовыражения, самореализации. Развитие творческих способностей,

индивидуальные и групповые занятия, арттерапевтические техники.

Спортивное — на сохранение, укрепление и развития физического и психического здоровья. Проведение индивидуальных и групповых занятий по ЛФК, адаптивной физкультуре, иппотерапии. Формирование здорового образа жизни. Взаимодействие со специализированной детско-юношеской спортивной школой олимпийского резерва инвалидов в таких видах спорта, как пауэрлифтинг, легкая атлетика, плавание, шахматы.

Программа психолого-педагогического сопровождения подростков с ОВЗ включает следующие этапы: I — диагностический, II — коррекционно-развивающий, III — консультативный, IV — оценочный, которые отражают направления сопровождения.

Диагностический рассматривается как организационная и содержательно-деятельная структура, в которую вовлечены различные специалисты: педагоги, дефекто-

логи, психологи, социальные педагоги, врачи, директор образовательного учреждения, а также семья.

Задачи этого этапа: первичное, комплексное, системное изучение подростков с особыми образовательными потребностями (медицинское, педагогическое, психологическое, обработка результатов, беседа с родителями, анализ предыдущего обучения и его результатов); изучение развития эмоционально-волевой сферы и личностных особенностей, что необходимо для составления программы сопровождения, выявление их резервных возможностей.

Коррекционно-развивающий этап представляет собой специально организованный, целенаправленный, психолого-педагогический процесс, в котором осуществляется комплексное взаимодействие педагогов, психологов, родителей и подростков, где реализуются индивидуальные программы и технологии обучения. Содержание коррекционно-развивающей работы разработано с учетом задач общеобразовательного учреждения и особенностей психического развития подростков с особыми образовательными потребностями.

Задачи этого этапа: обоснование содержания коррекционно-развивающей работы и форм ее реализации; составление и реализация программы сопровождения; выбор способов развивающей работы с учетом ресурсов самого ученика; выявление причин затруднений в обучении, для формирования успешности в обучении, развития социальных навыков адекватного взаимодействия с окружающими, работа с подростковой группой здоровых сверстников, в которой реализуется интегрированный подход.

При составлении индивидуальной развивающей программы сопровождения программы для каждого ученика с особыми потребностями необходимо следовать алгоритму.

Алгоритм составления программы психолого-педагогического сопровождения.

— диагностический этап, изучение индивидуальных особенностей подростков с ОВЗ;

— выбор среды и формы сопровождения, с учетом уровня психического развития, характера нарушений, когнитивной сферы, особенностей эмоционально-волевой сферы;

— составление индивидуального маршрута сопровождения, отбор материалов с учетом своеобразия приема, переработки и использования учебной информации подростком с ОВЗ, с учетом программы массовой школы, интересов и планов ученика с ОВЗ, профессионального самоопределения. Индивидуальные маршруты составляются с ориентацией на академическую успеваемость в обучении и социальную адаптацию, что позволяет учесть познавательные возможности и личностные потребности учащихся;

Особое значение в системе психолого-педагогического сопровождения подростков с особыми образовательными потребностями отводилось психологическому направ-

лению. Была разработана комплексная коррекционно-развивающая программа «Солнечный круг — лучики во круг», направленная на:

— коррекцию недостаточности когнитивных процессов путем систематического и целенаправленного специально организованного обучения, умение решать оперативно логические задания (задачи, головоломки); умение пользоваться своими резервами памяти и внимания; («Внимание», «Развиваем память»);

— развитие творческого мышления и творческой активности (программы с использованием пластичных материалов, песочной терапии), формирование на этой основе чувства адекватного восприятия окружающей действительности, развитие чувственного восприятия;

— формирование положительной самооценки, развитие эмоциональной сферы, обучение способам регуляции эмоциональных состояний (программа «Карта снов и фантазий»);

— коррекция и отработка коммуникативных навыков, развитие навыков сотрудничества, взаимной эмпатии; снижение психоэмоционального напряжения, тревожности; коррекция агрессивных проявлений и негативных черт характера, препятствующих общению (программа «Сказкотерапия»).

Средствами решения задач программы служат: тренинги, групповые дискуссии, ролевые игры, психогимнастика, метод активного слушания, тренировка методов общения.

В результате подобных занятий происходит преобразование структур самосознания, развитие, усложнение и совершенствование познавательной и личностной сферы подростков с особыми образовательными потребностями, которые, в свою очередь, обеспечивают успешность и продуктивность их обучения в общеобразовательном пространстве, а также успешность межличностного и социального взаимодействия. Психологическое воздействие программы, также направлено на формирование толерантности у здоровых подростков, создание благоприятного климата в школьном коллективе сверстников.

Формы сопровождения подростков с особыми образовательными потребностями могут быть как индивидуальные, так и групповые. Коррекционно-развивающая работа охватывает как урочные, так и внеурочные и внешкольные занятия. Используются разнообразные методы обучения (наглядные, словесные, практические, игровые), которые определялись в соответствии с возможностями учащегося в каждом конкретном случае.

Консультативный этап — представляет собой обеспечение просвещения педагогов и родителей о возрастных и психологических особенностях личности подростков с особыми образовательными потребностями.

Задача этого этапа: информационно-просветительская работа со всеми участниками образовательного процесса с целью достижения ими образовательных стандартов, помощь педагогам в обучении учащихся с особыми потре-

ностями, помощь семье в вопросах воспитания и взаимодействия с подростком.

Успешность коррекционно-развивающей работы зависит от уровня подготовки специалистов. В ходе исследования с помощью анкет было выявлено, что педагоги имеют определенные трудности в работе с классами, где есть подростки с особыми образовательными потребностями (в организации учебного пространства, нехватка дефектологических знаний и т. д.)

Для совершенствования подготовки учителей, работающих в классах интегрированного образования, мы разработали дополнительные лекции по тематике «Общее психическое развитие подростков с особыми потребностями разных категорий с учетом подросткового возраста», проводятся семинары и круглые столы на базе ВОИПКиПРО. Для работы с родителями мы использовали такие формы работы, как: родительское собрание, самодиагностика родительского стиля воспитания, семинары-дискуссии, тренинги, групповые и индивидуальные консультации. Посещение семей в домашних условиях, что способствовало установлению доверительных отношений с родителями, помощь в определении и раскрытии негативных факторов в поведении, таких, как общение с асоциальными компаниями сверстников, участие в различных группировках и субкультурах (готы, скинхеды, реперы и т. п.) и другие мероприятия. — работу с педагогами и родителями подростков с ОВЗ и родителями здоровых сверстников сверстников, являющимся субъектами интегрированного образования, в преодолении деструктивных установок по отношению к образовательной интеграции, а также развитие у них психолого-педагогической грамотности, формирование толерантного отношения к подросткам с ограниченными возможностями и развитие культуры инклюзии

Оценочный этап — задачи этого этапа, итоговая педагогическая и психологическая диагностика; анализ результатов, составление психолого-педагогической характеристики учащегося с особыми потребностями для оценки динамики развития в когнитивной и личностной сфере. Для оценки результативности проведенной работы изучались оценки успеваемости по предметам, личностные достижения ученика, его участие в спортивных и культурно-досуговых мероприятиях, межличностных отношений с родителями и одноклассниками, основные виды трудностей при обучении подростка. Проводится анализ успешности психолого-педагогического сопровождения, курируется выполнение индивидуального образовательного маршрута подростком с особыми потребностями (посещение уроков, групповых занятий, коррекционно-развивающих занятий). Координируется взаимодействие основных педагогов и специалистов психолого-педагогического сопровождения.

Анализ результатов, полученных при выявлении эффективности психолого-педагогического сопровождения подростков с особыми образовательными потребностями, показал положительные изменения в познавательной и личностной сфере. Учителями было отмечено повышение уровня успешности по основным предметам (3,3—4 балла), отсутствие пропусков занятий без уважительной причины, наличие друзей у подростков с ОВЗ среди одноклассников, участие родителей в сопровождение подростков с ОВЗ.

Положительная динамика как по отдельным показателям в обучении подростков, так и по снижению проявлений коммуникативной дезадаптации в целом, участие подростков в спортивных мероприятиях (соревнования по пауэрлифтингу, шахматам), творческих конкурсах и ежегодных фестивалях «Территория равных возможностей», основные номинации фестиваля: музыкально-исполнительское искусство; танцевальное искусство; театральное искусство; изобразительное искусство; декоративно-прикладное творчество; фотографическое искусство; литературное творчество.

Таким образом, полученные данные свидетельствуют об эффективности разработанной нами программы психолого-педагогического сопровождения подростков с ОВЗ на базе реабилитационного центра, которая позволяет развивать активный познавательный интерес, расширять социальные контакты подростка с ограниченными возможностями, укреплять веру в свои силы, обеспечивая возможность проявлять себя в спортивной и творческой деятельности.

Анализ итоговых анкет педагогов позволил нам отметить у них положительные изменения на мотивационном уровне. Учителя выделили, что стали более позитивно относиться к подросткам с ОВЗ, многое о них узнали, видеть выходы из некоторых ситуаций, которые раньше были непонятны.

Сведения о динамике в развитии когнитивной и эмоциональной сферы дает нам возможность оценить результативность программы психолого-педагогического сопровождения учащихся с ОВЗ, выявить категорию подростков вне зависимости от типа нарушения в развитии, не включившиеся в процесс интеграции. Факторами, препятствующими интеграции, являлись чаще всего замкнутость, низкая самооценка и дефицитарность когнитивных функций. Очевидно, что категория подростков, не включившихся полностью в интеграционный процесс, требует более глубокой многосторонней индивидуализированной помощи, которая бы позволила сформировать у них готовность к интеграции на уровне адаптации к школьному сообществу как минимальном уровне социальной готовности к инклюзии.

Возможности использования программного продукта

«Психология в школе» для психологической диагностики результатов освоения основной общеобразовательной программы в рамках реализации ФГОС

Снегирева Елена Васильевна, педагог-психолог

МАОУ «Средняя общеобразовательная школа п. Сосновка» (Ханты-Мансийский автономный округ – Югра)

Министерством образования и науки РФ издан приказ от 6 октября 2009 г. №373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, приказом №2357 от 22 сентября 2011 г. внесены изменения в ранее изданный документ.

В соответствии с Федеральным законом «Об образовании» №273 от 29.12.2012 г. (ст. 11) в Российской Федерации устанавливаются федеральные государственные образовательные стандарты, представляющие собой совокупность требований, обязательных при реализации основных образовательных программ начального общего, основного общего, среднего (полного) общего образования образовательными учреждениями, имеющими государственную аккредитацию.

Одним из важнейших механизмов реализации Требований к результатам освоения основных образовательных программ ФГОС являются планируемые результаты освоения предметных программ общего образования.

ФГОС НОО предусматривает систему оценки достижения планируемых результатов освоения основной общеобразовательной программы начального общего образования. В процессе оценки достижения планируемых результатов должны использоваться разнообразные методы и формы, взаимно дополняющие друг друга (стандартизированные письменные и устные работы, проекты, практические работы, творческие работы, самоанализ и самооценка, наблюдения и др.).

Оценка личностных результатов представляет собой оценку достижения обучающимися планируемых результатов в их личностном развитии.

Основное содержание оценки личностных результатов на ступени начального общего образования строится вокруг оценки:

- сформированности внутренней позиции обучающегося, которая находит отражение в эмоционально положительном отношении обучающегося к образовательному учреждению, ориентации на содержательные моменты образовательного процесса — уроки, познание нового, овладение умениями и новыми компетенциями, характер учебного сотрудничества с учителем и одноклассниками, — и ориентации на образец поведения «хорошего ученика» как пример для подражания;

- сформированности основ гражданской идентичности — чувства гордости за свою Родину, знание знаменательных для Отечества исторических событий; любовь к своему краю, осознание своей национальности, ува-

жение культуры и традиций народов России и мира; развитие доверия и способности к пониманию и сопереживанию чувствам других людей;

- сформированности самооценки, включая осознание своих возможностей в учении, способности адекватно судить о причинах своего успеха/неуспеха в учении; умение видеть свои достоинства и недостатки, уважать себя и верить в успех;

- сформированности мотивации учебной деятельности, включая социальные, учебно-познавательные и внешние мотивы, любознательность и интерес к новому содержанию и способам решения проблем, приобретению новых знаний и умений, мотивации достижения результата, стремления к совершенствованию своих способностей;

- знания моральных норм и сформированности морально-этических суждений, способности к решению моральных проблем на основе децентрации (координации различных точек зрения на решение моральной дилеммы); способности к оценке своих поступков и действий других людей с точки зрения соблюдения/нарушения моральной нормы.

Формирование и достижение указанных выше личностных результатов — задача и ответственность системы образования и образовательного учреждения. Поэтому оценка этих результатов образовательной деятельности осуществляется в ходе внешних неперсонифицированных мониторинговых исследований, результаты которых являются основанием для принятия управленческих решений при проектировании и реализации региональных программ развития, программ поддержки образовательного процесса, иных программ. К их осуществлению должны быть привлечены специалисты, не работающие в данном образовательном учреждении и обладающие необходимой компетентностью в сфере психологической диагностики развития личности в детском и подростковом возрасте. Так как наше образовательное учреждение находится в особых условиях, где нет возможности привлекать специалистов с центров психолого-педагогической коррекции и развития, эта работа проводится педагогом-психологом в рамках его должностных обязанностей. Предметом оценки в этом случае становится не прогресс личностного развития обучающегося, а эффективность воспитательно-образовательной деятельности образовательного учреждения, муниципальной, региональной или федеральной системы образования. Это принципиальный момент, отличающий оценку личностных резуль-

татов от оценки предметных и метапредметных результатов.

В ходе текущей оценки возможна ограниченная оценка сформированности отдельных личностных результатов, полностью отвечающая этическим принципам охраны и защиты интересов ребёнка и конфиденциальности, **в форме, не представляющей угрозы личности, психологической безопасности и эмоциональному статусу учащегося.**

Другой формой оценки личностных результатов учащихся может быть оценка индивидуального прогресса личностного развития обучающихся, которым необходима специальная поддержка. Эта задача может быть решена в процессе систематического наблюдения за ходом психического развития ребёнка на основе представлений о нормативном содержании и возрастной периодизации развития — в форме возрастного-психологического консультирования. Такая оценка осуществляется по запросу родителей (законных представителей) обучающихся или по запросу педагогов (или администрации образовательного учреждения) при согласии родителей (законных представителей) и проводится психологом, имеющим специальную профессиональную подготовку в области возрастной психологии.

Основным объектом оценки метапредметных результатов служит сформированность у обучающегося регулятивных, коммуникативных и познавательных универсальных действий, т.е. таких умственных действий обучающихся, которые направлены на анализ и управление своей познавательной деятельностью. К ним относятся:

— способность обучающегося принимать и сохранять учебную цель и задачи; самостоятельно преобразовывать практическую задачу в познавательную, умение планировать собственную деятельность в соответствии с поставленной задачей и условиями её реализации и искать средства её осуществления; умение контролировать и оценивать свои действия, вносить коррективы в их выполнение на основе оценки и учёта характера ошибок, проявлять инициативу и самостоятельность в обучении;

— умение осуществлять информационный поиск, сбор и выделение существенной информации из различных информационных источников;

— умение использовать знаково-символические средства для создания моделей изучаемых объектов и процессов, схем решения учебно-познавательных и практических задач;

— способность к осуществлению логических операций сравнения, анализа, обобщения, классификации по родовидовым признакам, к установлению аналогий, отнесения к известным понятиям;

— умение сотрудничать с педагогом и сверстниками при решении учебных проблем, принимать на себя ответственность за результаты своих действий.

Основное содержание оценки метапредметных результатов на ступени начального общего образования стро-

ится вокруг умения учиться, т.е. той совокупности способов действий, которая, собственно, и обеспечивает способность обучающихся к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса.

Особенности оценки метапредметных результатов связаны с природой универсальных учебных действий. В силу своей природы, являясь функционально по сути ориентировочными действиями, метапредметные действия составляют психологическую основу и решающее условие успешности решения обучающимися предметных задач.

Оценка метапредметных результатов может проводиться в ходе различных процедур. В ходе текущей, тематической, промежуточной оценки может быть оценено достижение таких коммуникативных и регулятивных действий, которые трудно или нецелесообразно проверить в ходе стандартизированной итоговой проверочной работы. Например, именно в ходе текущей оценки целесообразно отслеживать уровень сформированности такого умения, как «взаимодействие с партнёром»: ориентация на партнёра, умение слушать и слышать собеседника; стремление учитывать и координировать различные мнения и позиции в отношении объекта, действия, события и др.

Оценка уровня сформированности ряда универсальных учебных действий, овладение которыми имеет определяющее значение для оценки эффективности всей системы начального образования (например, обеспечиваемые системой начального образования уровень «включённости» детей в учебную деятельность, уровень их учебной самостоятельности, уровень сотрудничества и ряд других), проводится в форме неперсонифицированных процедур.

У выпускника начальной школы должны быть сформированы 10 личностных результатов освоения основной общеобразовательной программы НОО.

К компетенции педагога-психолога относятся лишь 3, а именно:

1) овладение начальными навыками адаптации в динамично изменяющемся и развивающемся мире (адаптация);

2) принятие и освоение социальной роли обучающегося, развитие мотивов учебной деятельности и формирование личностного смысла учения (мотивация);

3) развитие навыков сотрудничества со взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях, умения не создавать конфликтов и находить выходы из спорных ситуаций.

Из 16 метапредметных результатов освоения основной общеобразовательной программы НОО с помощью психологической диагностики можно диагностировать только 3:

1) овладение логическими действиями сравнения, анализа, синтеза, обобщения, классификации по родовидовым признакам, установления аналогий и причинно-следственных связей,...;

2) определение общей цели и путей её достижения; умения договариваться о распределении функций и ролей в совместной деятельности; осуществлять взаимный контроль в совместной деятельности, адекватно оценивать собственное поведение и поведение окружающих;

3) готовность конструктивно разрешать конфликты посредством учёта интересов сторон и сотрудничества.

Определив личностные и метапредметные результаты освоения ООП НОО, подлежащие психологической диагностике, нами была предпринята попытка изучения возможностей использования, программного продукта EffectonStudio — комплекса «Психология в школе», его разработчики Иван Анатольевич Тугой — Руководитель группы разработчиков проекта «EffectonStudio», университет Тампере, Финляндия, Артур Эдуардович Тамбиев — научный руководитель проекта «EffectonStudio» — заведующий отделом изучения высших психических функций мозга человека НИИ Нейрокибернетики им. А. Б. Когана Ростовского государственного университета.

Психологические методики: тесты и упражнения, которые входят в состав EffectonStudio 2006 отрабатываются более 10 лет, а их программные реализации постоянно оттачиваются и улучшаются. Комплекс содержит

психологические тесты и психокоррекционные упражнения, хорошо известные в кругах психологов и оригинальные методические разработки, не имеющие аналогов в мире.

Все психологические методики объединены в пакеты по областям психологического знания например, тесты по вниманию или памяти, свойствам личности человека или межличностным отношениям. Одним из основных требований при разработке EffectonStudio было и является включение в программу только научно-обоснованных методик, с доказанными и экспериментально поверенными свойствами релевантности, валидности и надёжности. Пакеты содержат методики, являющиеся не только тестами, но и упражнениями или методическими рекомендациями.

Кроме 11 пакетов методик Комплекс содержит большую библиотеку теоретических материалов, которая также будет способствовать более полному квалифицированному анализу предоставляемых результатов.

Изучив имеющиеся нормативные документы, было принято решение о том, что целесообразно проводить психологический мониторинг по следующей схеме, представленной в таблице 1:

Таблица 1

Мониторинг результатов освоения ООП НОО

№ п/п	Результат освоения ООП НОО	Методика	На входе	На выходе
1.	Овладение начальными навыками <u>адаптации</u> в динамично изменяющемся и развивающемся мире; (адаптация)	Анкетирование родителей «Оценка психологического состояния младших школьников».	Декабрь, 1-й класс	Апрель, 4-й класс
2.	Принятие и освоение социальной роли обучающегося, развитие <u>мотивов учебной деятельности</u> и формирование личностного смысла учения; (мотивация).	Анкета неуспеваемости и мотивации обучения	Декабрь (апрель), 2-й класс	Апрель, 4-й класс
3.	Развитие <u>навыков сотрудничества</u> со взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях, умения не создавать конфликтов и находить выходы из спорных ситуаций.	Оценка психологического состояния младших школьников (анкетирование родителей), Тест Кеттелла CPQ: Психологический тест свойств личности школьников	Декабрь, 1-й класс Декабрь, 2-й класс	Апрель, 4 класс
4.	<u>Умение самостоятельно определять цели своего обучения</u> , ставить и формулировать для себя новые задачи в учёбе и познавательной деятельности, развивать мотивы и интересы своей познавательной деятельности;	Анкета неуспеваемости и мотивации обучения	Декабрь, 2-й класс	Апрель, 4-й класс

5.	Умение самостоятельно планировать пути достижения целей, в том числе альтернативные, осознанно выбирать наиболее эффективные способы решения учебных и познавательных задач.	Анкета неуспеваемости и мотивации обучения	Декабрь, 2-й класс	Апрель, 4-й класс
6.	Овладение логическими действиями <u>сравнения, анализа, синтеза, обобщения, классификации</u> по родовидовым признакам, установления аналогий и причинно-следственных связей.	ШТОМ: Школьный психологический тест освоенности мышления	Декабрь, 2-й класс	Апрель, 4-й класс
7.	Определение общей цели и путей ее достижения; <u>умение договариваться</u> о распределении функций и ролей в совместной деятельности; осуществлять взаимный контроль в совместной деятельности, адекватно <u>оценивать собственное поведение</u> и поведение окружающих.	Тест Кеттелла CPQ: Психологический тест свойств личности школьников, Социальный интеллект: Психологический тест социального интеллекта Гилфорда	Декабрь, 2-й класс	Апрель, 4-й класс
8.	Готовность <u>конструктивно разрешать конфликты</u> посредством учета интересов сторон и сотрудничества.	Социальный интеллект: Психологический тест социального интеллекта Гилфорда	Декабрь, 2-й класс	Апрель, 4-й класс

Представленный план мониторинга является примерным и может быть изменен в соответствии с условиями того или иного образовательного учреждения.

Введение новых стандартов начального и общего образования существенно изменяет всю образовательную ситуацию в школе, определяя точное место формам и видам приложения психологических знаний в содержании и организации образовательной среды школы, что делает обязательной, конкретной и измеримой деятельность педагога — психолога как полноценного участника образовательного процесса. Важное место в образовательном процессе занимают психическое здоровье учащихся, ин-

дивидуализация образовательных маршрутов, создание психологически безопасной и комфортной образовательной среды. Именно поэтому на современном этапе развития системы образования возникает потребность организации психологического сопровождения внедрения ФГОС как на муниципальном уровне, так и на уровне каждого образовательного учреждения.

Для того чтобы оценить достижения результатов освоения основной образовательной программы, используются разнообразные методы и формы, в том числе и психологическая диагностика.

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования/М-во образования и науки Рос. Федерации. — М.: Просвещение, 2010.
2. Фундаментальное ядро содержания общего образования/под ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова. — 2-е изд. — М.: Просвещение, 2010.
3. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя/под ред. А. Г. Асмолова. — 2-е изд. — М.: Просвещение, 2010.
4. Планируемые результаты начального общего образования/под ред. Г. С. Ковалевой, О. Б. Логиновой. — 2-е изд. — М.: Просвещение, 2010.
5. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа/[сост. Е. С. Савинов]. — М.: Просвещение, 2010.
6. Руководство пользователя программного продукта EffectonStudio — комплекса «Психология в школе». 2006.

Сравнительная характеристика структуры волевой активности подростков 11–14 лет, занимающихся различными видами спортивной деятельности

Федулов Илья Сергеевич, учитель физической культуры, аспирант

МБОУ СОШ №63 (г. Пенза), Пензенский государственный педагогический университет им В.Г. Белинского

Исследование в изучение человека как субъекта активной деятельности в последние годы становится одним из приоритетных направлений отечественной психологии (К.А. Абульханова, А.Г. Асмолов, А.В. Брушлинский, Б.А. Вяткин, И.А. Джидарьян, Д.А. Леонтьев, В.А. Петровский и др.). Спорт в этом отношении не является исключением.

Как в общей, так и в спортивной психологии проблема воли, волевых качеств и волевых усилий изучена достаточно широко (А.Ф. Лазурский, С.Л. Рубинштейн, В.И. Селиванов, Н.Д. Левитов, В.С. Мерлин, В.К. Калинин, А.Ц. Пуни, П.А. Рудик, В.А. Крутецкий, В.А. Иванников, Е.П. Щербаков и др.). При этом общая волевая активность в спорте как системное образование, ее структура и детерминанты, особенности в различных видах спорта изучены недостаточно полно. Поэтому в настоящее время, в связи с ростом профессионализации спорта высших достижений и наступающим ренессансом массового и юношеского спорта, изучение психологических основ процесса развития волевой активности, основ процесса волевой подготовки спортсменов по различным видам спорта с учетом их индивидуальности и спортивной специализации является важной научно-исследовательской задачей [1;3; 4].

Анализ различных подходов к изучению воли в психологии позволяет рассмотреть многообразные проявления воли, ее связь с индивидуально-психологическими особенностями человека [2]. Отмечается, что одним из важных результатов полученных в исследовании онтогенеза волевой регуляции, является установление связи между развитием воли и развитием мотивационной сферы личности, зависимости эффективности волевой регуляции действия от силы стоящих за ним мотивов (В.К. Калинин, 1968; В.К. Котырло, 1971; А.И. Высоцкий, 1983; В.А. Иванников, 1998) [3; 4].

Ю.Я. Горбуновым изучался стиль волевой активности у школьников-спортсменов вне зависимости от того, каким видом спорта они занимались. Были выявлены различные стили волевой активности, соответствующие основным функциям воли: побуждающий, регулирующий и сдерживающий. Установлено, что стили волевой активности, опосредуя взаимосвязи свойств нервной системы и личности (природного и социального в человеке), способствуют наиболее целесообразному приспособлению к условиям спортивной деятельности [3]. В данном исследовании волевая активность спортсменов рассматривается с позиции теории интегральной индивидуальности как системное образование, разноуровневое и многокомпонентное. Результаты, свидетельствуют о том, что спорт-

смены различных групп видов спорта существенно отличаются между собой по ряду изучавшихся проявлений волевой активности. Спортсмены скоростно-силовых видов (бокс, борьба) уступают по уровню развития волевых качеств группе спортсменов игровых видов спорта (футбол, хоккей), а также потребности в достижении успеха и потребности в борьбе [3].

По показателям уровня развития волевых качеств спортсмены игровых видов спорта опережают и две другие группы — спортсменов сложнокоординационных видов спорта (акробатика, спортивная гимнастика) и «на выносливость» (лыжные гонки, легкая атлетика — стайерский бег). Различия проявились в том, что, если спортсмены игровых видов спорта отличаются большей потребностью в достижении успеха.

Более детальный анализ психологических характеристик личности спортсменов показал, что в структуре волевой активности представителей игровых видов спорта следует выделить в качестве ведущих потребность в достижении успеха и потребность в борьбе. Причем, с этими потребностями практически в равной степени коррелируют все исследуемые параметры личности.

Исходя из анализа, приведенного здесь эмпирического исследования, формирование таких волевых качеств личности как целеустремленность, решительность и смелость, настойчивость и упорство, выдержка и самообладание, инициативность и самостоятельность, которые обеспечивают достижение высоких результатов в разных видах спорта, является залогом спортивных достижений и во многом зависит от организации тренировочного процесса, что особенно важно в работе с возрастной группой подростков.

В рамках нашего пилотажного исследования выявлялась возрастная специфика волевой активности подростков в скоростно-силовых видах спорта (бокс), игровых видах спорта (футбол), видах на выносливость (лыжные гонки). В исследовании приняли участие 20 подростков 11–14 лет, занимающихся данными видами спорта. Для обследования им был предъявлен опросник по выявлению волевых качеств личности Стреляу-Вяткина, с помощью которого определялись такие показатели личности как целеустремленность, решительность и смелость, настойчивость и упорство, выдержка и самообладание, инициативность и самостоятельность, а также потребность в достижении успеха, потребность в борьбе. Результаты ответов представлены в двух вариантах: в самооценке спортсменов и в экспертной оценке. В качестве экспертов выступили тренеры по данным видам спорта подростков.

Из анализа результатов (таблица 1) данных самооценкой подростков и экспертной оценки следует, что подростки оценивают как наиболее высокоразвитые у них качества «выдержка и самообладание» 84% и «решительность и смелость» 83%. По мнению эксперта наиболее высоко развитые качества «потребность в успехе» 81% и «потребность в борьбе» 81%, наименьший показатель инициативность и самостоятельность 75%.

Из результатов анализа (таблица 2) игровых видах спорта (футбол) наиболее высокоразвитые показатели в самооценке подростков «решительность и смелость» 82% и «потребность в борьбе» 82%, низкие значения «выдержка и самообладание» 73%. Оценка волевой активности подростков, данная экспертом, в качестве которого выступил тренер, демонстрирует несколько иную картину, высокие значения получили «потребность в успехе» 77% и «потребность в борьбе» 77%, низкие

значения «инициативность и самостоятельность» 71%.

Структура волевой активности подростков 11–14 лет, занимающихся лыжными гонками (таблица 3) демонстрирует следующее, в самооценке подростков высокие значения получены по показателям «выдержка и самообладание» 88% и «настойчивость и упорство» 84%. По мнению эксперта среди личностно-волевых особенностей спортсменов подросткового возраста эксперт отмечает в качестве наиболее развитых «выдержка и самообладание» 84% практически на том же уровне «настойчивость и упорство». Низкие значения получены по показателям «потребность в успехе» 75%, практически на том же уровне «инициативность и самостоятельность».

Сравнительная характеристика структуры волевой активности подростков 11–14 лет занимающихся различными видами спортивной деятельности (таблица 4) свидетельствует о том, что низкие значения получены

Таблица 1

Структура волевой активности подростков 11–14 лет, занимающихся боксом

Показатели	Самооценка %	Экспертная оценка %
Ц	80	77
Р-С	83	80
Н-У	82	79
В-С	84	82
И-С	78	75
П-У	81	81
П-Б	78	81

Таблица 2

Структура волевой активности подростков 11–14 лет, занимающихся игровыми видами спорта (футболом)

Показатели	Самооценка %	Экспертная оценка %
Ц	78	75
Р-С	82	76
Н-У	80	75
В-С	73	72
И-С	76	71
П-У	74	77
П-Б	82	77

Таблица 3

Структура волевой активности подростков 11–14 лет, занимающихся лыжными гонками

Показатели	Самооценка %	Экспертная оценка %
Ц	83	80
Р-С	82	79
Н-У	84	82
В-С	88	84
И-С	82	76
П-У	81	76
П-Б	81	81

по показателям «инициативность и самостоятельность». Это дает нам основания предположить, что осознание подростками своей недостаточно развитой самостоятельности предоставляет достаточно широкие возможности тренерам влиять на формирование этих и других личностно-волевых качеств спортсменов данной возрастной группы. Низкие значения также получены по показателям «потребность в успехе и потребность в борьбе». Исходя из самооценки подростков занимающихся различными видами спортивной деятельности данной возрастной группы следует, что наиболее доминирующие волевые качества в **«игровых видах спорта»** выступают «решительность и смелость» (т. к. в условиях жесткой соревновательной борьбы необходимо своевременно находить и принимать обдуманные решения вопросов и задач, и своевременно реализовывать их в необходимых практических действиях, не боясь принять на себя ответственность, «настойчивость и упорство» (за время игры футболист пробегает в среднем около 7–12 км) поэтому ему длительно и упорно не снижая активности, энергии и активности, вести борьбу за достижение намеченной цели.

Наиболее доминирующие волевые качества в **«скоростно-силовых видах спорта»** (бокс), выступают «решительность и смелость» и выдержка и самообладание».

Наиболее доминирующие волевые качества в видах **«на выносливость»** (лыжные гонки) выступают «вы-

держка и самообладание» (это качество воли проявляется во всем его многообразии в условиях соревнования, особенно на длинные дистанции когда необходимо выдержать наиболее подходящий для себя темп, правильно распределить свои силы, реализовать намеченный тактический план, довести гонку до конца).

Результаты, представленные в таблице 5, свидетельствуют о том, что спортсмены различных групп видов спорта существенно отличаются между собой по ряду изучавшихся проявлений волевой активности. Спортсмены игровых видов спорта (футбол) уступают по уровню развития волевых качеств группе спортсменов скоростно-силовых видов спорта (бокс), а также потребности в достижении успеха и потребности в борьбе.

По показателям уровня развития волевых качеств спортсмены занимающихся лыжными гонками (на выносливость) опережают две другие группы скоростно-силовых видов спорта (бокс) и игровых видов спорта (футбол). Различия проявились в том, что, если спортсмены игровых видов спорта отличаются меньшей потребностью в достижении успеха и потребностью в борьбе по отношению к группе спортсменов других видов спортивной деятельности.

Исходя из анализа, приведенного здесь исследования, мы предположили, что на такие психологические особенности личности как целеустремленность, решитель-

Таблица 4

Сравнительная характеристика структуры волевой активности подростков 11–14 лет занимающихся различными видами спортивной деятельности (Самооценка)

Показатели	Самооценка % (бокс)	Самооценка % (футбол)	Самооценка % (лыжные гонки)
Ц	80	78	83
Р-С	83	82	82
Н-У	82	80	84
В-С	84	73	88
И-С	78	76	82
П-У	81	74	81
П-Б	78	82	81

Таблица 5

Сравнительная характеристика структуры волевой активности подростков 11–14 лет занимающихся различными видами спортивной деятельности (Экспертная оценка)

Показатели	Экспертная оценка % (бокс)	Экспертная оценка % (футбол)	Экспертная оценка % (лыжные гонки)
Ц	77	75	80
Р-С	80	76	79
Н-У	79	75	82
В-С	82	72	84
И-С	75	71	76
П-У	81	77	76
П-Б	81	77	81

ность и смелость, настойчивость и упорство, выдержка и самообладание, инициативность и самостоятельность, которые обеспечивают достижение высоких результатов в разных видах спорта, необходимо делать ставку тренерам в тренировочном процессе с подрастающими спортсменами.

Более детальный анализ психологических характеристик личности спортсменов показал, что в структуре волевой активности представителей игровых видов спорта следует выделить в качестве ведущих потребность в достижении успеха и потребность в борьбе. Причем, с этими потребностями практически в равной степени коррелируют все исследуемые параметры личности. Таким образом, можно сделать вывод, что именно ведущие потребности предопределяют развитие личностно-волевых характеристик спортсменов.

Заключение

По итогам проведенного нами исследования по проблеме особенностей волевой активности в разных видах спортивной деятельности, взятой в возрастной аспекте (подростки 11–14 лет), можно сделать следующие заключения:

1. Существует специфика проявления волевой активности у спортсменов, занимающихся различными видами спортивной деятельности. Так, у спортсменов игровых видов спорта регистрируются более высокие значения показателей «потребность в достижении успеха» и «потреб-

ность в борьбе» по сравнению со спортсменами сложнокоординационных видов спорта (акробатика, спортивная гимнастика) и видов спорта «на выносливость» (лыжные гонки, легкая атлетика — стайерский). В скоростно-силовых видах (бокс, тяжелая атлетика) регистрируются более высокие значения показателей «выдержка и самообладание», такие же показатели получены в видах на выносливость.

2. Исследование возрастных особенностей проявления волевой активности подростков показало, что картина потребностей в основном совпадает с общими представлениями о специфике волевой активности в различных видах спортивной деятельности. В репертуаре личностно-волевых качеств подростков, занимающихся игровыми видами спорта, присутствуют все необходимые качества, которые связывают с возможностью достижения высоких спортивных результатов. Однако уровень развития исследуемых личностных параметров у подростков требует дополнительной работы тренера.

3. Сопоставительный анализ результатов исследования, данных в оценке экспертов (тренеров) и самооценке подростков показал, что отсутствие принципиальных расхождений в оценках создает благоприятные условия для педагогических воздействий тренеров на формирование личности спортсмена, а также на формирование мотивации достижения. Данное заключение имеет практическое значение и может быть использовано в непосредственной педагогической практике работы со спортсменами подросткового возраста.

Литература:

1. Ильин, Е. П. Психология физического воспитания: Учебник для институтов и факультетов физической культуры. // Е. П. Ильин: — 2-е изд. — СПб: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2000. — 486 с.
2. Пуни, А. Ц. Некоторые вопросы теории воли и волевая подготовка в спорте // А. Ц. Пуни: — Психология и современный спорт. — М.: Физкультура и спорт, 1993.
3. Самулкин, С. Я. Горбунов Ю. Я. статья «Особенности структуры волевой активности в различных видах спорта» /// журнал «Теория и практика физической культуры» №2—2005 г. с. 25
4. Чикова, О. М. Психологические особенности спортивной деятельности и личности спортсмена: Учебное пособие для училищ Олимпийского резерва. — Мн.: ИПП Госэкономплана РБ. 1993. — 76 с.

Научное издание

СОВРЕМЕННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

II Международная научная конференция
Пермь, июль 2014 г.

Материалы печатаются в авторской редакции

Дизайн обложки: *Е.А. Шишков*

Верстка: *П.Я. Бурьянов*

Подписано в печать 24.07.2014. Формат 60х90 ¹/₈.
Гарнитура «Литературная». Бумага офсетная.
Усл. печ. л. 9,75. Уч.-изд. л. 6,59. Тираж 300 экз.

Отпечатано в типографии «Меркурий»
614010, г. Пермь, Комсомольский пр., 80