

МОЛОДОЙ
УЧЁНЫЙ



II Международная научная конференция

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА



Москва

УДК 15(063)
ББК 88я43
П86

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)

Психологические науки: теория и практика: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Москва, март 2014 г.). — М.: Буки-Веди, 2014. — iv, 80 с.
ISBN 978-5-4465-0378-0

В сборнике представлены материалы II Международной научной конференции «Психологические науки: теория и практика». 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

1. ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ

Крючкова Ю.М.

Теоретический анализ понятий «личностный успех» и «тип мышления» 1

Пляскина Е.П.

Дошкольное образование в Аргентине 4

Тихомирова Ю.М.

Теоретический анализ структурных компонентов психологической готовности к профессиональной деятельности 6

3. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Кацера А.А., Кобзарь А.В.

Подходы к трактовке саморегуляции в психологии 10

Портная С.А.

Автобиографическая память как предмет анализа в философско-психологических концепциях 12

4. ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

Юдина Н.В.

Влияние семейных отношений на психическое развитие детей 17

6. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Афанасьев С.В.

Исследование влияния медитации на эмоциональный интеллект как ключевой фактор социально-психологической адаптации мигрантов. 19

Боязитова Т.Д., Базаров В.С.

Восприятие отца и социально-психологические характеристики юношей 22

Гаджиева У.Б.

Формирование и развитие личности в контексте социализации 24

Кодирова Д.М.

Изучение мотивации формирующегося отношения у учащихся начальных классов. 26

Компаниец В.И.

Гендерные особенности взаимоотношения старшеклассников с социальным окружением 28

Коноплёв Н.Н., Курилович М.А.

Анализ самоотношения у работающих и неработающих пенсионеров до 65 лет 33

Коноплёва Л.С., Курилович М.А.

Анализ способности к эмпатии у семейных пар с разным социальным статусом детей в структуре семьи 35

Кужель Н.А., Бардола И.Р., Дубровина Н.Д.

Ортобиотика – основополагающая технология в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья! 38

Панфилова М.В. Мотивационная структура личности менеджера	39
Сняданко И.И. Влияние Я-концепции на уровень учебно-профессиональной самооэффективности студентов	42
Тарасевич В.В. Друг или недруг	47
Туран Н.К. О взаимосвязи защитных механизмов психики с уровнем эмпатии у студентов-психологов	50

7. ПРИКЛАДНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Пирожкова В.О. Гендерные особенности эмоционального интеллекта как ресурса преодоления соревновательного стресса спортсменами игровых видов спорта	52
Хох И.Р. Феномен внушаемости в аспекте личностных особенностей подростков-аддиктов	55

8. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Жирнова О.С. Психолого-педагогическое сопровождение детей с общим недоразвитием речи в ДОУ	62
Калашникова С.А. Представления педагогов об особом ребенке как основа их профессиональной позиции	64
Петрова Е.В., Стегачева Н.О., Зверева Л.С., Завольская Е.В., Курдюмова Н.В. Культура профессионального общения педагога	68
Пшеничная В.В. Исследование ответственности как системного качества личности студентов колледжа	70
Сметанина Н.А. Дифференцированное обучение в школе VIII вида как средство снятия стрессообразующих факторов	73
Тунина Е.Г. Новые подходы в работе с педагогами логопедических групп	75
Шматова С.А. Диагностика адаптации обучающихся из семей мигрантов в условиях поликультурной общеобразовательной среды	77

1. ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ

Теоретический анализ понятий «личностный успех» и «тип мышления»

Крючкова Юлия Михайловна, студент

Тобольская государственная социально-педагогическая академия имени Д.И. Менделеева

Проблема успеха является междисциплинарной; в большей степени она нашла отражение в экономических, социологических, журналистских публикациях. Но и в психологии проблема успеха разрабатывается несколько десятилетий в рамках гуманистического и когнитивного подходов (А. Маслоу, К. Роджерс, А. Бандура, Э. Скиннер, Д. Роден и др.), индивидуальной психологии (А. Адлер). Отдельные составляющие успеха исследуются при изучении эффективности деятельности и мотивации достижения (К. Левин, Ф. Хоппе, Д. Мак-Клелланд, Х. Хекхаузен, Р. Шпернберг, Т.О. Гордеева), развития одаренных детей (Ю.Д. Бабаева, К.А. Хеллер), факторов и личностных качеств успешных руководителей и предпринимателей (А.Л. Журавлев, Ю.М. Забродин, В.В. Новиков, Т.В. Корнилова, В.Г. Булыгина, М. Мелия и др.). В результате исследований были получены многочисленные данные о влиянии социально-психологических и личностных факторов на достижение результатов в конкретных сферах жизнедеятельности. Психологические исследования успеха включают изучение представлений индивидов и разных групп об эффективности и успешности, выявление личностных качеств, способствующих достижению успеха, мотивационные факторы достижения успеха и т.д. [В.А. Штроо 2011:34]

Важным источником информации о личностных особенностях людей выступает наблюдение за деятельностью наиболее успешных из них. На этом построены многие работы по изучению успеха.

В ряде работ выделены наиболее значимые личностные качества, которые выступают детерминантами успешности. Например, Н. Лейфрид показал, что существенной личностной предпосылкой достижения успеха является ответственность. Развивая подход к феномену ответственности как свойству субъекта присваивать требования действительности, автор показывает, что ответственность представляет собой готовность, способность и процесс обеспечения субъектом целостности, самостоятельности и эффективности деятельности и жизнедеятельности. Данное личностное свойство в значительной мере предопределяет особенности представлений об успехе, а тем самым выработку стратегий поведения в ситуациях достижения. [Лейфрид Н.В. 2009:224]

Успеху способствуют следующие особенности личности:

Упорное утверждение своей личности. Эта психологическая особенность обычно проявляется очень рано, но совсем не обязательно в высоких оценках за учебу. Скорее, она выражается в стремлении не подстраиваться под окружающих, а идти к собственной цели, не пасуя перед преградами.

Способность контактировать с окружающими. Основа этой способности — умение понять психологические особенности сотрудников и соперников и правильно использовать эту козырную карту в жизни.

Физическая выносливость. Психическая гармония обеспечивает завидное здоровье, которое тоже относится к важному элементу успеха.

Удивительная способность точно предвидеть, как будут развиваться события.

Особая гибкость. Человек, рожденный для удачи, точно понимает, когда надо признать свое поражение, или пойти на разумный компромисс. Он умеет при необходимости быть и очень упорным, но не делает личной трагедии и из отступления, поскольку уверен в успехе.

Незаурядная способность убеждать других.

Творческая активность — это одно из самых важных качеств людей, демонстрирующих высокую успешность, которое проявляется в самых широких областях.

Среди отдельных качеств личности, определяющих творческую активность, можно выделить стремление к новому; критичность мышления; способность к преобразованиям; стремление к творчеству.

Стремление к новому характеризуется следующими показателями: способностью к фантазии; творческим воображением; способностью создавать новые образы (в том числе неправдоподобные, фантастические, нестандартные); способностью обнаруживать новые связи между элементами творческого задания по сходству, смежности и контрасту.

Критичность мышления раскрывается следующими показателями: независимость суждений; способность пользоваться объективными критериями; умение находить причины своих ошибок и неудач; самооценка творческой деятельности; способность формулировать свои оценочные суждения.

Способность к преобразованиям характеризуется умением анализировать, сравнивать, выделять главное и второстепенное; описывать и давать определения, объяснять,

доказывать, обосновывать; систематизировать и классифицировать; способностью генерировать идеи, выдвигать гипотезы, видеть противоречия; способностью осуществлять перенос знаний и умений.

Стремление к творчеству включает следующие основные показатели: интерес к профессиональному творчеству; стремление к лидерству и получению высокой оценки со стороны коллег; чувство долга. [В. А. Штроо 2011:50]

Поскольку к успеху стремятся многие, возникает желание выстроить формулу успеха, которая поможет всем преодолеть неудачи и подняться на новый уровень. Существует много вариантов формализации факторов, которые могут привести к успеху. В качестве примера приведем, так называемую магическую формулу успеха, которую предложил Х. Маккей.

Путем анализа жизни и деятельности неординарных, добившихся многого, бизнесменов, он выделил важнейшие психологические характеристики успеха. Х. Маккей считает, что, хотя все мы обладаем индивидуальными способностями, благодаря которым каждый из нас является уникальным, можно выделить общие характерные особенности преуспевающих людей, которые помогли им добиться успеха. На основе этих особенностей им была построена формула успеха, которая включала сумму следующих компонентов: упорство, определение цели, сосредоточение усилий. Если к этой формуле добавить уверенность в себе, успех непременно придет. Итак, каждый из нас способен сделать очень много для развития своих способностей, характера, деловой активности, целеустремленности. Практически все из перечисленных особенностей можно изменять и развивать. [Маккей Х. 1992:140]

Формула успеха: *успех = упорство + определение цели + уверенность в себе + сосредоточение усилий.*

Эффект незавершенного действия, установленный ученицей К. Левина, ставшей впоследствии профессором МГУ, Б.В. Зейгарник. Смысл закономерности в том, что незавершенные действия запоминаются значительно лучше, чем завершенные. [Бордовская Н., Реан А. 2000: 67].

Отличие мышления от других психологических процессов состоит в том, что оно почти всегда связано с наличием проблемной ситуации, задачи, которую нужно решить. Мышление в отличие от восприятия выходит за пределы чувственного данного, расширяет границы познания. В мышлении на основе сенсорной информации делаются определенные теоретические и практические выводы. Оно отражает бытие не только в виде отдельных вещей, явлений и их свойств, но и определяет связи, существующие между ними, которые чаще всего непосредственно, в самом восприятии человеку не даны. Свойства вещей и явлений, связи между ними отражаются в мышлении в обобщенной форме, в виде законов, сущностей.

На практике мышление как отдельный психический процесс не существует, оно незримо присутствует во всех

других познавательных процессах: в восприятии, внимании, воображении, памяти, речи.

Высшие формы этих процессов обязательно связаны с мышлением, и степень его участия в этих познавательных процессах определяет их уровень развития.

Мышление — это движение идей, раскрывающее суть вещей. Его итогом является не образ, а некоторая мысль, идея. Специфическим результатом мышления может выступить понятие — обобщенное отражение класса предметов в их наиболее общих и существенных особенностях. [Рубинштейн С.Л. 2006]

Теоретическое понятийное мышление — это такое мышление, пользуясь которым человек в процессе решения задачи обращается к понятиям, выполняет действие в уме, непосредственно не имея дело с опытом, получаемым при помощи органов чувств. Он обсуждает и ищет решение задачи с начала и до конца в уме, пользуясь готовыми знаниями, полученными другими людьми, выраженными в понятийной форме, суждениях, умозаключениях. Теоретическое понятийное мышление характерно для научных теоретических исследований. [Рубинштейн С.Л. 2000]

Выделяют следующие виды мышления: теоретическое образное, теоретическое понятийное, наглядно-образное, наглядно-действенное, интуитивное и аналитическое, реалистическое и артистическое, продуктивное и репродуктивное.

Теоретическое образное мышление отличается от понятийного тем, что материалом, который здесь использует человек для решения задачи, является не понятия, суждения или умозаключения, а образы. Они или непосредственно извлекаются из понятия, или творчески создаются воображением. Таким мышлением пользуются работники литературы, искусства, вообще люди творческого труда, имеющие дело с образами. В ходе решения мыслительных задач соответствующие образы мысленно преобразуются, чтобы человек в результате манипулирования ими не смог непосредственно усмотреть решение интересующие его задачи.

Оба рассмотренных вида мышления — теоретическое понятийное и теоретическое образное — в действительности, как правило, сосуществуют. Они не плохо дополняют друг друга, раскрывают человеку разные, но взаимосвязанные стороны бытия. Теоретические понятия мышление дают хотя и абстрактное, но вместе с тем наиболее точное, обобщенное отражение действительности. Теоретическое образное мышление позволяет получить конкретное субъективное ее восприятие, которое не менее реально, чем объективно-понятийное. Без того или иного вида мышления наше восприятие действительности не было бы столь глубоким и разносторонним, точным и богатым разнообразными оттенками, каким оно является на деле.

Отличительной особенностью наглядно образного мышления состоит в том, что мыслительный процесс в нем непосредственно связан с восприятием мыслящего

человека окружающей действительности, и без него совершаться не может. При наглядно-образном мышлении человек привязан к действительности, а необходимые для мышления образы представлены в его кратковременной и оперативной памяти (в отличие от этого образы для теоретического образного мышления извлекаются из долговременной памяти и затем преобразуются). [Выготский Л. С. 2000:265]

Данная форма мышления наиболее полно представлена у детей дошкольного и младшего школьного возраста, а у взрослых — среди людей, занятых практической работой. Этот вид мышления достаточно развит у всех людей, кому часто приходится принимать решение о предметах своей деятельности, только наблюдая за ними, но непосредственно их не касаясь.

Особенность наглядно-действенного мышления заключается в том, что сам процесс мышления представляет собой практическую преобразовательную деятельность, осуществляемую человеком с реальными предметами. Основным условием решения задачи в данном случае являются правильные действия с соответствующими предметами. Этот вид мышления широко представлен у людей, занятых реальным производственным трудом, результатом которого является создание какого-либо конкретного материального продукта.

Словесно-логическое мышление — вид мышления, осуществляемый при помощи логических операций с понятиями.

Различают теоретическое и практическое, интуитивное и аналитическое, реалистическое и артистическое, продуктивное и репродуктивное мышление.

Теоретическое мышление считается более совершенным, чем практическое, а понятийное представляет собой более высокий уровень развития, чем образное. Но, с другой стороны, каждый из четырех названных видов мышления сам по себе может развиваться относительно независимо от остальных. Например, у высококвалифицированных рабочих наглядно — действенное мышление может быть гораздо более развитым, чем понятийное у размышляющего на теоретические темы студента.

И теоретическое и практическое мышление взаимосвязано с практикой. Но в случае практического мышления эта связь имеет более прямой, непосредственный характер. Практический ум, как правило, на каждом шагу нацелен на решение практической задачи, и его выводы непосредственно проверяются практикой здесь и теперь. Теоретический же ум выступает как опосредованный: он проверяется на практике лишь в конечных результатах его работы.

Теоретическое мышление — это познание законов, правил. Например, открытие периодического закона Д. Менделеевым.

Основная задача практического мышления — подготовка физического преобразования действительности: постановка цели, создание плана проекта, схемы.

Эмпирическое мышление — характер обобщений в одном случае научные понятия, а в другом — житейские,

ситуационные обобщения. Аналитическое мышление развернуто во времени, имеет четко выраженные этапы, в значительной степени представлено в сознании самого мыслящего человека.

Интуитивное мышление характеризуется быстротой протекания, отсутствием четко выраженных этапов, является минимально осознанным.

Реалистическое мышление направлено в основном на внешний мир, регулируется логическими законами, а артистическое мышление связано с реализацией желаний человека.

Иногда используется термин — эгоцентрическое мышление, оно характеризуется, прежде всего, невозможностью принять точку зрения другого человека.

Важным является различие продуктивного и репродуктивного мышления, основанного на степени новизны получаемого в процессе мыслительной деятельности продукта по отношению к занятиям субъекта. Необходимо также различать произвольные мыслительные процессы от произвольных: произвольные трансформации образов сновидения и целенаправленное решение мыслительных задач.

По С. Л. Рубинштейну, всякий мыслительный процесс является актом, направленным на разрешение определенной задачи, постановка которой включает в себе цель и условия. Мышление начинается с проблемной ситуации, потребности понять. При этом решение задачи является естественным завершением мыслительного процесса, а прекращение его при недостигнутой цели будет воспринято субъектом как срыв или неудача. С динамикой мыслительного процесса связано эмоциональное самочувствие объекта, напряженное в начале и удовлетворенное в конце. Все перечисленные виды мышления у человека сосуществуют, могут быть представлены в одной и той же деятельности, однако в зависимости от ее характера и конечных целей доминирует тот или иной вид мышления. По этому основанию они все и различаются. [Рубинштейн С. Л. 2001:217]

Таким образом мы видим, что при фиксированном типе мышления вы решаете, что уже ничему новому не научитесь в данной области знаний, как бы упорно ни трудились. Ваши способности зафиксированы. При образе мышления, ориентированном на рост, вы, наоборот, чувствуете, что, прилагая достаточно энергии, времени и обладая приверженностью и сконцентрированностью на деле, вы можете научиться чему-то еще. Ваши способности характеризуются гибкостью. Вы способны расти. [К. Двек 2007:15]

Читая книгу Двек, я размышляла о своём образовании и обучении в академии. В этой области у меня ориентированный на рост образ мышления. Я чувствую, что могу научиться чему-то новому благодаря определенной методике и усилиям. В других сферах у меня застывший образ мышления. Если дело касается, например, рисования или чего-то ещё, мое мастерство остановилось на низком уровне. Я знаю, что мои умения в той или иной области зафиксиро-

рованы. После прочтения книги Кэрол я решила, что могу научиться всему, даже показывать фокусы, если только сосредоточусь и буду над этим планомерно работать.

Если вы начнете применять на практике свои умения, процесс обучения будет идти с каждым разом все легче и легче. И потом, однажды, это станет вашей второй натурой. А начинается все с принятия ориентированного на рост образа мышления. Другими словами, держите свой разум открытым всему новому.

Рассмотрев мотивацию личностного успеха мы выяснили, что мотивация — это динамический процесс психофизиологического плана, управляющий поведением человека, определяющий его направленность, организованность, активность и устойчивость; способность чело-

века деятельно удовлетворять свои потребности. Далее, что мотив — это материальный или идеальный предмет, достижение которого выступает смыслом деятельности. Мотив представлен субъекту в виде специфических переживаний, характеризующихся либо положительными эмоциями от ожидания достижения данного предмета, либо отрицательными, связанными с неполнотой настоящего положения.

Мы исследовали зависимость типов мышления и личностного успеха, опираясь на исследования отечественных и зарубежных психологов и выявили прямую зависимость. Так как мотивацией человека движет образ его мышления и в зависимости от того фиксированный он или развивающийся мы можем судить о его успешности.

Литература:

1. Бордовская Н., Реан А./Психология и педагогика.// — СПб.: Питер, 2002. — 432
2. Выготский Л. С. История развития высших психических функций // Собр. соч.: В 6-ти т. Т. 3/Отв. ред. А. В. Запорожец. — М.: Педагогика, 2001. — 367 с.
3. К. Двек Новая психология успеха. Думай и побеждай: Пер. с англ. Т. Лучко. — Харьков: Книжный Клуб «Клуб Семейного Досуга», 2007. — 352 с.
4. Лейфрид Н. В. Социальные представления об успехе и условия его достижения в ситуации потери работы 2009. — 228 с.
5. Маккей Х./Как уцелеть среди акул.// Изд-во.: Экономика, 1992. — 300 с.
6. Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования — М.: — 347 с.
7. Рубинштейн С. Л. Психологический словарь. М., 2006;
8. Штроо В. А, кандидат психологических наук, заведующий кафедрой организационной психологии ГУ ВШЭ. 2011., 170 С.

Дошкольное образование в Аргентине

Пляскина Елена Прокопьевна, педагог-психолог
МБДОУ «ЦРР – детский сад № 28» (г. Чита)

Аргентина имеет одну из наиболее совершенных систем образования во всем Западном полушарии. Общий уровень грамотности в Аргентине достигает 95%. Это самый высокий уровень в Южной Америке.

Образование в Аргентине имеет сложную историю. «Образование превыше всего!» — этот путь был выбран Аргентиной более 140 лет назад, в 1868 году, в 1884-м правительство декларировало всеобщее, бесплатное, обязательное и независимое от церкви образование. Президент Сармьенто стал поощрять иммиграцию и переселение в Аргентину европейских педагогов и построил школы и публичные библиотеки по всей стране. В конечном итоге программа, которую он реализовал, позволила увеличить в два раза количество зачисленных студентов за период его пребывания у власти. В Аргентине, день учителя (11 сентября) отмечается в день смерти президента Сармьенто. На данный момент система образования Аргентины поистине считается одной из самых развитых и полных.

По закону об образовании 1993 года система образования в Аргентине включает:

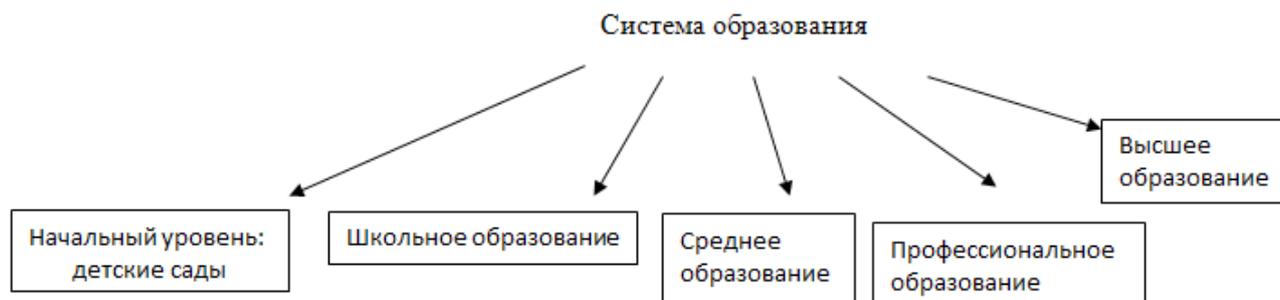
- дошкольное воспитание,
- начальную школу,
- среднюю школу,
- профессионально-техническую школу,
- высшую школу.

Начальный уровень дает первые навыки обучения и представляет собой воспитательную работу в детских садах и начальную подготовку к школе.

В детские сады Аргентины, принимают детей от 45 дней (так как отпуск по уходу за ребенком для молодых мам составляет всего 2 месяца) до 5 летнего возраста.

Рабочий день в саду с 9.00 до 12.00 и с 14.00 до 17.00. Летом: декабрь, январь, февраль все детские сады закрыты на каникулы.

Отсутствие документов не является препятствием для приема в садик (так защищают права ребенка, он же



не виноват, что у родителей сложная ситуация). Только справка о прививках нужна обязательно.

У детей существует форма в каждом детском саду разная с логотипом сада. Форму родители покупают сами. Это платье-халатики для всех, которые застегивается сзади и предохраняет одежду ребенка от грязи, флисовая кофта, шорты и футболка с логотипом.

На практике встречаются разные типы детских садов.

— Для самых маленьких от 45 дней до 2 лет «Хардин матерналес» (Jardín maternales), в простонародье называемой «гуардерия» (guardería). Эти сады чаще всего частные. Малыши от 1,5 до 2,5 лет — инфанты, проводят в саду 2,5 часа в день — утром или после обеда.

— «Хардин инфантиль» (jardín infantil) для детей от 3 до 5 летнего возраста. Дети этого возраста проводят в саду 6 часов с перерывом.

Детские сады бывают частные и государственные (бесплатные). Цены в каждом частном детском садике разные и зависят от того, на сколько часов в день, а так же сколько раз в неделю ребенок посещает детский сад. Частный детский сад рядом с Посольством России в Аргентинской республике, который посещают русские дети, обходится 250 \$ в месяц. Если ребенок кушает в саду, то еще дополнительно 7 \$ в день.

За государственные сады нужно платить ежемесячную квоту, которая составляет \$10–15, около \$40 в год за материалы для обучения, за питание ребенка в течение месяца около \$40. Причем, если у вас нет возможности все это оплачивать, вы можете написать заявление, и вас освободят от оплаты.

Столовых, где бы детям готовил повар еду, в детских садах Аргентины, как правило, нет. В Аргентине принято забирать ребенка в полдень домой, чтобы там покормить обедом, уложить спать. Если родители оставляют малыша на целый день, ему необходимо дать с собой обед и полдник, который воспитатели подогреют в микроволновой печи. Если еда своя, все равно нужно платить за обслуживание, так как за ребенком нужно убрать, помочь ему покушать (около 1,5 \$ в день). Если ребенок не питается в общей столовой детского сада, то за здоровым питанием воспитатели не следят, так как считают, что это забота родителей. Поэтому часто дети обходятся бутербродами и соками. Никто не ограничивает детей в приеме сладостей. Если родители положили сладости, значит, ребенку можно их дать.

В детских садах очень много занятий. Чаще всего все время в саду дети заняты чем-либо с воспитателями. В саду рядом с посольством занятия проходили следующие:

— утром все занятия проходят на английском языке, при этом дети зарядку делают, рисуют, лепят, делают аппликации из бумаги, картинок из журналов, крупы, песка, творят из глины, из травы, поют, танцуют. Помимо этого познавательные занятия тоже проводятся, где ребята считают, пишут, буквы учат, развивают логику.

Во время занятий детки сидят за партами, все как в школе, но и на полу сидеть или лежать не запрещено. Никто не напрягает и не ругает детей, все делается в удовольствие для всех. Ребята занимаются, только если хотят. Но стоит заметить, что не бывает детей, которые не хотят заниматься. Потому что аргентинцы очень щедры на похвалы, и каждый малыш хочет лишний раз услышать о собственной гениальности.

— вечером занятия проводятся на испанском языке, где дети тоже рукодельничают и учат танцы, песни, стихи к постоянным праздникам и мероприятиям.

Очень распространены в саду и школе ксерокопии для занятий. Детям раздают различные занятия на отдельных листках, которые затем клеивают в толстые тетради и в конце года торжественно вручают родителям, как предмет достижений ребенка и гордости для родителей.

В детских садах постоянно проводятся тематические недели: страны, планет, национальных и всемирных праздников, мамы, папы, семьи, и т.п.. В течение недели дети активно узнают новое по определенной теме, и сами с помощью родителей готовят проекты: танцы, песни, интересные рассказы на заданную тему с фотографиями. Часто родители помогают в проектах, творческих работах, рассказывают о своей работе. Родители делают это с удовольствием, гордятся своими детьми и во всем поддерживают.

Дети очень много всего успевают, во много раз больше, чем в садах в России. Строгого расписания занятий нет, ограничений для воспитателей тоже нет.

Выходят гулять обязательно 2 раза в день утром и вечером. Так как Буэнос-Айрес мегаполис с очень высокой плотностью населения, детские площадки и бассейны часто располагаются на крышах домов.

Достаточно часто детей вывозят на различные выездные мероприятия, начиная от пикников на близлежащих пло-

щадках и в парках (родителей предупреждают, дети берут с собой воду и печенье), выездов с родителями в спортивные клубы, где проводят соревнования «Мама, папа, я — спортивная семья», экскурсий в музеи, посещения театров. Выездные мероприятия оплачиваются отдельно.

Есть небольшой процент детских садов, где дети проводят целый день с 8:45 до 16:15. В детских садах полного дня существует тихий час, когда ребенок спит на матрасике на полу, что поначалу сильно шокирует русских родителей. Шокирует и то, что дети постоянно сидят и играют на каменном полу. Еще в детских садах не принято переобуваться. Если вы утром шли под дождем в резиновых сапожках и случайно забыли сандалики, ваш малыш будет все время ходить в сапожках.

Запретов вообще для детей очень немного. Обстановка в саду очень дружелюбная, дети там — основное! Их любят и целуют, если надо, носят на руках. Искренне интересуются их жизнью вне сада, как ребенок спал, что нарисовал, беседы воспитателей с родителями не бывают формальными. Это особенность менталитета. Аргентинские дети — настоящие цветы жизни!

Многие школы открывают у себя детские садики для того, чтобы подготовить малышей к поступлению именно в их школу. Поэтому, когда родители решают, в какую школу отдать ребенка, необходимо поинтересоваться, есть ли у них свой детский садик.

В Аргентине принято иметь от трех до пяти детей в семье (чаще всего дети погодки), поэтому большинство женщин детородного возраста не работают. Даже муниципальные садики на весь день с их расписанием практически не дают возможность ездить на работу на весь день, при этом летние каникулы в каждом саду с декабря по февраль. Частные садики слишком дорого обходятся, доход, полученный от зарплаты, минус расход на садик, почти ничего не остается, а если умножить расходы на садик на количество детей в семье?

Цель дошкольного образования в Аргентине: обеспечение всеобъемлющего дошкольного образования,

светского, двуязычного, с поощрением и развитием всех способностей: познавательных, эмоциональных и социальных потребностей каждого ребенка. Для этого создается пространство для игры и обучения, в теплой и дружеской атмосфере.

Задачи образования:

— Содействовать сбалансированному развитию ребенка эмоционально, интеллектуально и физически.

— Разработка индивидуального потенциала и навыков каждого ребенка.

— Обучение через непосредственный опыт жизни.

— Содействовать и помогать процессу социализации каждого ребенка.

— Научить детей экспериментировать и исследовать по темам, к которым проявляют интерес.

— Расширить и обогатить язык родной и английский.

Согласно государственным требованиям, дошкольное образование должно обеспечивать физическое, духовное и нравственное воспитание, а также прививать ценности и воспитывать послушание. Ребенок изучает личную гигиену и первые правила этикета, воспитываются элементарные языковые навыки, а также ребенок обучается арифметике, письму и чтению. Религия также является неотъемлемой частью дошкольного образования. Во многих детских садах при католических церквях каждый день перед занятиями читают молитву, есть предмет катехизис (начиная с 4 лет), обязательное посещение мессы 1 раз в месяц.

Дошкольное образование в Аргентине не обязательно, но с 1980-ых годов, оно стало очень быстро набирать популярность. Большинство учреждений дошкольного образования являются частными и в них обучаются дети из обеспеченных семей. К 1986 году в Аргентине появилось более 8000 таких школ.

Государство активно стимулирует совершенствование обучающих функций дошкольных заведений, оказывает финансовую помощь в получении дошкольного образования и подготовке к школе.

Теоретический анализ структурных компонентов психологической готовности к профессиональной деятельности

Тихомирова Юлия Михайловна, адъюнкт
Академия ФСИН России (г. Рязань)

В психолого-педагогической литературе накоплен теоретический и экспериментальный материал о феномене психологической готовности человека к разным видам деятельности, сформулировано само понятие, определены содержание, структура, пути формирования психологической готовности и условия, влияющие на динамику и устойчивость ее проявлений. Проведены исследования психологической готовности к различным видам профес-

сиональной деятельности: спортивной (Алаторцев В. А., Пуни А. Ц., Ганюшкин А. Д.), педагогической (Горностаев П. П., Деркач А. А., Иванова Т. В., Левченко М. В., Разборова Л. Н.), экономической (Вяткин А. П.); психологической готовности детей к обучению в школе (Выготский Л. С., Божович Л. И., Эльконин Д. Б., Князева Т. Н., Кравцова Е. Е.); готовности учащихся будущей к профессиональной деятельности (Матухно Е. В., Рубанова Е. Ю.),

внутренней (психологической) боевой готовности сотрудников правоохранительных органов (Столяренко А. М.), готовности человека к деятельности в напряженных и экстремальных ситуациях (Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А., Пономаренко В. А., Столяренко А. М.) и т. д. Стоит отметить, что на сегодняшний день понятие «психологической готовности» не имеет, как однозначной трактовки, так и единственно принятого определения.

Согласно энциклопедическому словарю, психологическая готовность есть одна из составляющих общей готовности к действию, определяемая психологическими факторами [7]. Таковыми могут выступать, как личностные особенности (черты характера, тип темперамента и др.), знания, умения и навыки в соответствующей области, так и общая информированность о событиях и их последствиях, уровень подготовленности и др.

Стоит акцентировать внимание, что понятие «психологической готовности» является не просто одним из составляющих, оно занимает центральную позицию во всей структуре готовности к той или иной деятельности в целом [3, с. 119]. По нашему мнению, психологическая готовность является своего рода предпосылкой к эффективному выполнению деятельности, в том числе, конечно же, и профессиональной. По своей сути психологическая готовность есть единство внутреннего настроя на будущую деятельность и иных качеств (личностных, интеллектуальных и др.), необходимых для ее успешного осуществления.

Психологическая готовность является целостным личностным явлением, и для ее понимания необходимо выделить те структурные компоненты, из которых она состоит, чтобы целенаправленно воздействовать на наиболее слабые и недостаточно развитые. В качестве компонентов готовности можно рассматривать мотивы деятельности, психологический настрой, эмоциональное состояние, знания о предмете и способах деятельности, навыки и умения их практического внедрения, а также профессионально важные качества личности и профессиональное самосознание, отношение субъекта к этой деятельности. В структуре готовности разные исследователи выделяют различные структурные компоненты, остановимся на их рассмотрении более подробно.

В своих исследованиях М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбович описывают следующие структурные компоненты психологической готовности: осознание своих потребностей, требований общества, коллектива или поставленной задачи; осознание целей, решение которых удовлетворит потребности выполнения задания; осмысление и оценка условий деятельности, актуализация опыта, который связан с решением задач в прошлом, и выполнения подобных требований; прогнозирование проявления своих интеллектуальных, эмоционально-волевых, мотивационных процессов, оценка соотношения своих возможностей, уровня попыток и необходимости достижения определенного результата; мобилизация сил в соответствии с условиями и заданием, самовнушением относительно достижения целей [2].

А. М. Столяренко в структуре психологической готовности выделяет мотивационные (побуждающие к действиям), познавательные (позволяющие понимать окружающее), эмоциональные (связанные с переживаниями отношения к происходящему), волевые (обеспечивающие преодоление трудностей) и психомоторные (участвующие в осуществлении движений) психические явления [6, с. 538].

О. Б. Дмитриева при исследовании проблемы формирования психологической готовности будущих инженеров к профессиональной деятельности рассматривала психологическую готовность как деятельностную и личностную характеристику субъекта труда, отражающую уровень его развития и потенциальные возможности. В своем диссертационном исследовании автор предлагает теоретическую модель развития психологической готовности инженера к профессиональной деятельности, которая включает следующие структурные компоненты:

а) мотивационный (потребность успешно решать профессиональные задачи, интерес к процессу их решения, стремление добиться успеха и показать себя с лучшей стороны и т. д.);

б) когнитивный (понимание профессиональных задач, оценка их значимости, знание способов решения, представление о вероятных изменениях трудовой обстановки и т. д.);

в) операционально-деятельностный (адекватные требованиям профессиональной деятельности черты характера, способности, особенности восприятия, мышления, эмоциональных и волевых процессов). Согласно автору, представленная теоретическая модель психологической готовности к профессиональной деятельности инженера может рассматриваться в качестве цели, к которой должны стремиться выпускники технического вуза [1].

Т. Б. Крюкова при изучении психологической готовности будущих инженеров электроэнергетической отрасли описывает следующие структурные компоненты данного явления:

а) мотивационный — направленность личности студента к инженерной деятельности в электроэнергетической отрасли, положительное отношение к выбранному виду профессиональной деятельности (проявляется в: положительном отношении к специальности; стремлении добиться успеха; понимании и осознании важности задач; удовлетворенности избранной специальностью и условиями будущей деятельности);

б) саморегуляционный — умение выдвижения, принятия и удержания цели, моделирование значимых для достижения цели условий, выбор средств и программирования действий, необходимых для достижения намеченных целей, сопоставление идеальной картины и полученного результата, готовность отвечать за свои действия и поступки (проявляется в: индивидуальных особенностях планирования целей, моделировании, программировании, контроле и коррекции; волевых качествах; умении брать ответственность на себя);

в) оценочный — внешняя оценка и самооценка своей профессиональной подготовленности и соответствия процесса решения профессиональных задач оптимальным трудовым образцам (проявляется в: успеваемости студентов; стратегии разрешения ситуации оценивания).

Выделение автором компонентов психологической готовности студентов как будущих инженеров к профессиональной деятельности основывается на понимании того, что данная характеристика выступает сложным структурно-уровневым образованием, которое проходит длительный период становления, совершенствования и развития, характеризуется долговременностью формирования, возникает в результате специально организованного внешнего воздействия в процессе обучения [4].

И.А. Кучерявенко описывает психологическую готовность в неразрывной взаимосвязи с деятельностью. Автор указывает, что это «особое личностное состояние, которое предполагает наличие у субъекта образа структуры действия и постоянной направленности сознания на его выполнение» [5, с. 62]. Поэтому психологическая готовность включает в себя все составляющие элементы действия, которые необходимы для успешного выполнения поставленной задачи.

Одним из элементов психологической готовности И.А. Кучерявенко называет осознанную потребность. «Психологическая готовность к деятельности начинается с постановки цели на основе потребностей и мотивов. Далее идет выработка плана, моделей, схем предстоящих действий. После человек переходит к реализации появившейся готовности в предметных действиях, применяет определенные средства и способы деятельности, сравнивает ход и полученные результаты с поставленной целью, вносит необходимые изменения. Анализ ситуации, решение, развитие замысла, эмоций, проявление и изменение готовности определяются доминирующим мотивом, который обеспечивает необходимую длительность и направленность активности» [5, с. 62]. При этом структура психологической готовности имеет динамический характер и функциональные зависимости между компонентами. Среди компонентов психологической готовности автор выделяет мотивационно-ценностный, эмоциональный и когнитивный.

В.Ф. Жукова, обобщая многообразные подходы к проблеме психологической готовности к управленческой деятельности, предлагает следующие ее компоненты:

а) мотивационный — включает профессионально значимые потребности, мотивы деятельности, позитивное отношение к деятельности, а также интерес к ней;

б) эмоционально-волевой — отображает чувство ответственности за результаты деятельности, самоконтроль, моральные принципы, умения управлять действиями, из которых состоит выполнение функциональных обязанностей;

в) ориентировочно-мобилизационный — включает знания и представления об особенностях и условиях деятельности, требования к личности, мобилизацию внутренних сил к осуществлению деятельности, систему цен-

ностных ориентаций на цели жизнедеятельности и средства их достижения, способность и возможность управлять своими действиями и состояниями в реальных ситуациях;

г) дополнительные: познавательно-оценивающий (знание о содержании деятельности, о требованиях профессиональных ролей, о структуре своей деятельности, самооценка профессиональной подготовки); операционно-деятельный (владение профессиональными знаниями, умениями и навыками, адаптация к трудностям, владение способами и приемами процесса анализа, синтеза, сравнения и т.п.); когнитивный или интеллектуальный (конкретное выражение готовности на уровне явления) [3, с. 121].

В этом контексте следует отметить, что, по мнению В.Ф. Жуковой, психологическая готовность есть сложное личностное новообразование, которое возникает и существует посредством взаимодействия вышеуказанных структурных компонентов. Критерием же развития психологической готовности в целом выступает уровень развития ее структурных компонентов.

Таким образом, можно констатировать, что в отечественной психологии отсутствует единая точка зрения относительно структуры психологической готовности к профессиональной деятельности. Разные авторы выделяют различные компоненты готовности человека к деятельности. Во многих исследованиях психологическая готовность к деятельности определяется как сумма разных ее аспектов, а сущность данного явления нередко сводится к простому перечислению структурных компонентов. Однако, очевидно, что целое не равно сумме частей и сам феномен психологической готовности приобретает свойства и качества, отличные от суммы характеристик его структурных компонентов. При этом, как ни парадоксально, но сущность психологической готовности к деятельности может быть раскрыта только с учетом ее структурных компонентов.

Подводя итоги теоретического анализа структурных компонентов психологической готовности к профессиональной деятельности, и обобщая существующие подходы к ее пониманию, на наш взгляд, целесообразно остановиться на следующих слагаемых:

а) мотивационный компонент — включает мотивы деятельности — фактически это есть общий настрой на успешное выполнение деятельности, интерес к ней;

б) познавательный (когнитивный) компонент — включает понимание поставленных задач, знание способов их решения и средств достижения цели, анализ вероятных изменений ситуации — фактически это когнитивный анализ ситуации и поиск способов решения задачи;

в) эмоциональный компонент — включает чувство ответственности, уверенность в успехе, воодушевление — фактически это общее отношение к деятельности с точки зрения эмоций;

г) волевой компонент — включает способность управлять собой и максимальную мобилизацию собственных сил для реализации поставленных задач;

д) операциональный (операционально-деятельностный) — включает личностные качества и особенности психических процессов, а также умения и навыки, необходимые для эффективного выполнения деятельности.

В заключение стоит отметить, что все компоненты пси-

хологической готовности, какими бы они не были, имеют взаимозависимый, взаимосвязанный и взаимопроникающий характер, благодаря чему и обеспечивается целостное согласование характеристик человека как личности и субъекта деятельности.

Литература:

1. Дмитриева О. Б. Формирование психологической готовности молодых специалистов к профессиональной деятельности: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13/Дмитриева Ольга Борисовна. — М., 1997. — 188 с.
2. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности/М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. — Минск: Изд-во БГУ, 1976. — 176 с.
3. Жукова В. Ф. Психолого-педагогический анализ категории «психологическая готовность»/В. Ф. Жукова // Известия Томского политехнического университета. — 2012. — № 6. — С. 117–121.
4. Крюкова Т. Б. Структурные компоненты психологической готовности будущих инженеров электроэнергетической отрасли [Электронный ресурс]/Т. Б. Крюкова. — 2012. — Режим доступа: http://www.rusnauka.com/6_PNI_2012/Psihologia/10_102609.doc.htm.
5. Кучерявенко И. А. Проблема психологической готовности к профессиональной деятельности/И. А. Кучерявенко // Молодой ученый. — 2011. — № 12. — Т. 2. — С. 60–62.
6. Столяренко А. М. Прикладная юридическая психология: учебное пособие для вузов/Под ред. А. М. Столяренко. — М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2001. — 639 с.
7. Энциклопедический словарь [Электронный ресурс]: Психология труда, управления, инженерная психология и эргономика/под ред. Б. А. Душкова, А. В. Королева, Б. А. Смирнова. — 2005. — Режим доступа: <http://vocabulary.ru/dictionary/896/word/psihologicheskaja-gotovnost>.

3. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Подходы к трактовке саморегуляции в психологии

Кацера Анжелика Александровна, кандидат психологических наук, доцент;
Кобзарь Анастасия Васильевна, студент
Донецкий национальный университет (Украина)

В настоящее время проблема саморегуляции личности находится в центре внимания психологической науки, накопившей достаточный объем знаний при ее изучении. Правомерно, что личностную саморегуляцию изучают как специфическую активность субъекта, направленную на преобразование своего состояния, то есть как действие и включают его в структуру деятельности, ориентированную на восстановление сил организма и активизацию работоспособности, а так же как преобразовательскую деятельность, в которой объектом является организация функций самого субъекта

В психологической науке и практике понятие саморегуляции используется довольно широко. В силу априорной сложности и из-за применения категории саморегуляции в различных областях научного знания существует целый ряд трактовок её семантики. Обычно, под саморегуляцией понимается процесс, обеспечивающий стабильность системы, ее относительную устойчивость и равновесие, а так же целенаправленное изменение индивидом механизмов различных психофизиологических функций, касающихся формирования особых средств контроля за деятельностью [4]. Но также, можно выделить следующие основные значения, вкладываемые в термин «саморегуляция».

1) саморегуляция — это одна из главных функций сознания, которую классики отечественной психологической науки выделяют наряду с отражением; взаимосвязь этих функций обеспечивает целостность психики в норме, единство всех психических явлений, интеграцию различных психических процессов [Ганзен В. А., 1984].

2) саморегуляция есть особый психический механизм оптимизации состояния человека. Такое понимание, по сравнению с первым, в большей степени характерно для прикладных отраслей психологии и подразумевает наличие специальных приёмов и техник самовоздействия. [см., например, Габдреева Г. Ш.].

Особенность человеческого способа саморегуляции, по И. С. Кону, состоит в том, что она не просто «приспосабливает» человека, но и содержит выработку эффективной жизненной ориентации, включая чувство своей онтологической приемлемости, цельности, самоуважения, и это уже не просто механизм управления.

3) саморегуляция может пониматься более широко, когда в этот процесс включается не только приведение собственного состояния к оптимальному уровню, но и все частные процессы управления на уровне собственной личности, её целей, смыслов, жизненного пути (самодетерминация, самореализация), на уровне различных видов активности субъекта: управления познавательной активностью (регулирование свойств памяти, внимания, мышления), поведением, деятельностью, общением (самоорганизация).

Согласно точке зрения Моросановой В. И., Конопкина О. А. и Осницкого А. К., саморегуляция представляет из себя процессы инициации и выдвижения субъектом целей активности, а также управление достижением этих целей. Процессы саморегуляции рассматриваются этими авторами как внутренняя целенаправленная активность человека, которая реализуется за счет системного участия самых разных процессов, явлений и уровней психики. Предметом психологии саморегуляции являются интегративные психические явления и процессы, обеспечивающие самоорганизацию различных видов психической активности человека, целостность его индивидуальности и личности. Анализ механизмов саморегуляции производится в рамках проблематики индивидуальных стилей регуляции, реализации разных форм произвольной активности и деятельности (учебной, трудовой), регуляции психических состояний, возрастных аспектов ее становления [5].

Б. В. Зейгарник рассматривает саморегуляцию как сознательный процесс, который направлен на управление своим поведением. Ею выделяется два уровня саморегуляции: операционально-технический, связанный с сознательной организацией действия с помощью средств оптимизации и мотивационный, на котором организуется общая направленность деятельности с помощью управления мотивационно-потребностной сферой. В рамках мотивационного уровня саморегуляции можно выделить две ее формы: саморегуляция как волевое поведение, протекающая в условиях мотивационного конфликта и саморегуляция, направленная на гармонизацию мотивационной сферы, устранение внутренних конфликтов и противоречий на основе сознательной перестройки и порождения

новых смыслов [6]. Вторая форма саморегуляции эффективна в критических ситуациях, когда достижение целей и осуществление жизненно важных для личности целей и мотивов в силу объективных причин становится невозможным, и является составляющей деятельности переживания. Процесс переживания — особая внутренняя деятельность по смыслопорождению, актуализирующаяся в критических ситуациях [2].

Общий потенциал саморегуляции складывается из содержательно-смысловой устойчивости личности и ее деятельностных возможностей, которые ограничиваются сверхзначимыми для данной личности воздействиями социальной и предметной действительности, приводящими к отказу от ранее принятой цели и мобилизации для реализации вновь принятой цели. Словами А.Г. Асмолова, психология саморегуляции отражает проблему «изменяющейся личности в изменяющемся мире» [7].

Наиболее полно структурно-функциональную модель осознанной регуляции описал О.А. Конопкин и на ее основе разработал концепцию осознанного саморегулирования произвольной активности человека при достижении поставленных целей в различных видах деятельности, которая базировалась на субъектной целостности человеческой личности и целенаправленной активности, имеющей определенный личностный смысл по отношению к которому человек выступал как инициатор и даже творец. По Конопкину, осознающий свои состояния и свои задачи человек, является субъектом собственной деятельности, то есть именно он осуществляет выбор условий, соответствующих очередной задаче, с помощью звена программы действий подбирает способы преобразования исходной ситуации, а затем оценивает полученные результаты и решает, нужно ли вносить какие-либо изменения в свои действия.

К.А. Абульхановой-Славская также определяет личность как субъекта через саморегуляцию, выступающую координатором разномодальных личностных качеств, обеспечивающим преодоление противоречий и функционирование личности в деятельности [3]. Сторонниками данного подхода, описавшие сущность и роль сознательной активности субъекта саморегулируемой деятельности также являлись Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн.

Социально-психологические исследования закономерностей и механизмов саморегуляции поведения личности в рамках деятельностного подхода проводились М. Бобневой, Е. Шороховой, В. Ядовым и другими. По их мнению, саморегуляция — это системно-организованный процесс внутренней психической активности человека по построению, поддержанию и управлению разными видами и формами произвольной активности, непосредственно направленной на достижение поставленных человеком целей. Согласно В.П. Бояринцеву, саморегуляцию возможно определять как механизм обеспечения внутренней психической активности человека различными средствами, где активность и саморегуляция выступают двумя

взаимодополняющими сторонами — активность выражает изменчивость и движение, а саморегуляция обеспечивает устойчивость и стабильность этой активности [1].

Другое направление исследований произвольных процессов связана с исследованием способов регуляции состояний человека и отдельных физиологических и психических процессов, в частности с исследованием саморегуляции эмоциональных состояний и реакций с произвольной регуляцией чувствительности анализаторов и состояний возбудимости нервно-мышечных структур (Валуева М.Н., Дашкевич О.В.). Чрезвычайно важным результатом этих исследований явилась зависимость саморегуляции действий и процессов от содержания сознательного образа.

Существуют попытки сведения саморегуляции к отдельным аспектам процесса регулирования. Так, в новейшей теории психического Н.В. Чуприковой центральное место отводится воле, при этом саморегуляция, не будучи упомянутой отдельно, отнесена автором к функциям воли, которая отвечает за формирование целей и программ, адресуемых к исполнительным органам. Саморегуляция, как системное качество самосознания человека, объединяет помимо волевых процессов, психические явления другого рода (например, мотивы, когнитивные компоненты).

Ещё одной версией «узкого понимания» саморегуляции выступает распространенная на западе интерпретация понятия, согласно которой, саморегуляция есть поведенческая стратегия, основанная на способе поведения, не предполагающем волевое усилие и неосознаваемом, в отличие от самоконтроля, имеющего в своей основе волевое усилие. В современной зарубежной психологии (Ю. Куль, П. Кароли, Ж.М. Дьёфендорф и др.) под саморегуляцией понимаются «... процессы, позволяющие субъекту управлять собственным поведением в изменяющихся условиях». Саморегуляция включает управление мыслями, эмоциями, поведением, вниманием. Процесс саморегуляции возникает, когда на пути к достижению поставленной цели возникают внешние или внутренние препятствия. С точки зрения Ю. Куля, саморегуляция входит в структуру волевой регуляции — системы, функционирующей на двух уровнях: саморегуляция и самоконтроль [цит. по Шляпников В.Н., 2009].

Современные исследования личностных аспектов саморегуляции базируются, в основном, на концепции стиля саморегуляции личности. В.И. Морасанова одна из первых четко сформировала гипотезу о том, что личностные особенности влияют на деятельность через сложившиеся индивидуальные способы саморегуляции активности. Вслед за Конопкиным, саморегуляцию она понимала, как осознанный процесс внутренней психической активности человека по построению, поддержанию и управлению различными видами и формами произвольной активности, непосредственно реализующей достижение поставленных целей. По ее мнению, только в индивидуальных особенностях саморегулирования отра-

жается то, как человек планирует и программирует достижение цели, учитывает значимые условия окружающей действительности, оценивает собственную активность, стремясь получить субъективно приемлемые результаты [8].

Развитие субъектно-деятельностного подхода к исследованию психики человека, выдвинуло на первый план проблему психологических механизмов саморегуляции — важнейшего системного субъектного качества. В связи с этим, перед исследователями встал вопрос личностных детерминант, как своеобразных модуляторов индивидуальной активности субъекта в процессе достижения произвольно выбранных целей поведения. Активность субъекта, с этих позиций, опосредовалась целостной системой индивидуальной регуляции, которая могла являться проводником, связывающим и интегрирующим динамические и содержательные аспекты личности, осознанные и бессознательные ее структуры.

Важно отметить, что проблема личностной саморегуляции для психологи в целом, является относительно новой и недостаточно изученной. Чаще всего, она связывается со становлением субъектности как особого качества формирующейся личности. Исследования саморегуляции вообще, основываются на представлении о человеке как действительном субъекте своей произ-

вольной активности, где понятие «субъект» употребляется в его исходном, наиболее распространенном в отечественной психологии значении, акцентирующем активное, преобразующе-творческое начало, реализуемое человеком в деятельности.

Таким образом, в психологии существует множество подходов к определению понятия «саморегуляция», которые базируются на исследованиях различных аспектах психики.

Можно сказать, что саморегуляция является внутренней целенаправленной активностью человека, которая реализуется при участии разных процессов, явлений и уровней психики. В процессах саморегуляции получает выражение единство и системная целостность психики.

В настоящее время, знания о саморегуляции личности специалиста дополняются и расширяются, но опираясь на вышесказанное отметим, что сейчас они характеризуются некоторой противоречивостью взглядов и неоднозначностью трактовок, что позволяет говорить о необходимости продолжения исследовательской работы, в этом направлении и ориентации ее на особенности личности специалиста в определенный промежуток времени и в контексте психологической готовности к дальнейшей успешной профессиональной деятельности.

Литература:

1. Боярницев В. П. Структурно-функциональный анализ динамических проявлений саморегуляции поведения человека // Психология активности и саморегуляции поведения и деятельности человека. Свердловск, 1989. — 40 с.
2. Василюк Ф. Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. — 200 с.
3. Выготский Л. С. Собрание сочинений в 6-ти тт.: Т. 4. — М.: Педагогика, 1984. — 432 с.
4. Головин С. Ю. Словарь психолога — практика Минск Харвест, 2001. — 975 с.
5. Деркач А. А., Зазыкина В. Г. Акмеология СПб.: Питер, 2003. — 256 с.
6. Зейгарник Б. В., Холмогорова А. Б., Мазур Е. Саморегуляция поведения в норме и патологии // Психологический журнал — 1989. — т. 2. — № 2
7. Кон И. С. Категория «Я» в психологии // Психологический журнал. — 1981. — Т. 2, № 3. — с. 25–37.
8. Моросанова В. И. Стилевая саморегуляция поведения человека Текст./В. И. Моросанова, Е. М. Коноз// Вопросы психологии, 2000. — № 2. — с. 188–127.

Автобиографическая память как предмет анализа в философско-психологических концепциях

Портная Светлана Анатольевна, психолог
МАУ Центр «Спектр» (г. Хабаровск)

Тяжело представить человеческое существование без такого психического процесса, как память. А правильное сказать невозможно. Все, что делает человек в любой момент времени так или иначе связано с памятью. Человеческая жизнь невозможна без памяти. Память, занимающая

особую роль в психической жизни человека, всегда волновала умы психологов.

Наиболее интересной нам представляется тематика автобиографической памяти, которая включает в себя воспоминания, в которых, как правило, мы уверены. Однако

следует учитывать тот факт, что автобиографические воспоминания не всегда являются истинными. Современные исследования доказывают, что работа всех мнемических подсистем включает в себя конструктивные компоненты. Ученые [3, 10, 11] подтверждают, что, то, что мы вспоминаем, не является точной копией воспринятого, а претерпевает серьезные изменения по причинам как когнитивного, так и мотивационного характера. То есть наши воспоминания обладают пластичностью и могут подвергаться значительным трансформациям.

В литературе мы часто сталкиваемся с тем, раскрывая понятие «памяти», ученые так или иначе обращаются к понятию «времени». Действительно, запоминание и хранение информации (событий прошлого) происходит благодаря последовательной смене событий, которые происходят в определенный промежуток времени. Следовательно, благодаря восприятию времени происходит осмысление психической реальности.

Так, Э. Гуссерль предпосылкой порождения внутреннего времени считает вневременную структуру сознания, называя ее абсолютной субъективностью. Э. Гуссерль не использует понятие автобиографической памяти, но, на наш взгляд, его толкование времени очень близко к данному понятию. «В объективном отношении каждое переживание, как и каждое реальное бытие и момент бытия, может иметь свое место в одном единственном объективном времени, следовательно, и переживание восприятия времени и само представление времени» [5, с. 6].

В феноменологии Э. Гуссерля в качестве основного понятия можно выделить «сознание времени». По Э. Гуссерлю, прошлое в сознании можно представить как воспоминание. В ходе воспоминаний прошлое как бы встраивается в настоящее, и, следовательно, оно может претерпевать некоторые трансформации, благодаря нашим ощущениям и фантазии.

Проводя анализ сознания времени, Э. Гуссерль замечает, что «интересно исследовать, как время, которое в сознании времени положено как объективное, соотносится с действительным объективным временем, и соответствуют ли оценки временных интервалов объективно действительным временным интервалам, или как они отклоняются от них» [там же].

Э. Гуссерль справедливо утверждает, что два различных временных отрезка не могут существовать одновременно. Каждому времени принадлежит ранний или более поздний интервал.

Размышляя о сознании времени, Э. Гуссерль использует такое понятие, как ретенция (первичная память). «Память, или ретенция, не есть образное сознание, но нечто совершенно иное. Того, что вспоминается, нет, конечно, теперь — иначе оно было бы не бывшим, но настоящим, и в памяти (ретенции) оно не дано как теперь, иначе память, или ретенция, была бы как раз не памятью, но восприятием» [5, с. 37].

Помимо ретенции (первичной памяти), которая присоединяется к каждому восприятию, Э. Гуссерль указывает

на существование вторичной памяти (или воспоминания), которая появляется после того, как первичная память исчезла. Он пишет: «Возьмем событие во времени; я могу пережить его в опыте в первый раз, я могу снова пережить его в повторных (воспроизводящих) опытах и схватить его идентичность. Я могу всегда снова вернуться к нему в моем мышлении, и могу это мышление удостоверить через изначально воспроизводящий опыт. И лишь таким образом конституируется объективное время и прежде всего объективное время только-что прошедшего, по отношению к которому процесс опыта, в котором устанавливается длительность, и каждая ретенция всей длительности суть только «оттенение»» [5, с. 124].

Проблема автобиографической памяти пересекается с философскими взглядами о времени и в трудах М. Хайдеггера. В своих работах он говорит о взаимосвязи времени и бытия. Бытие определено временем, временным. «Временное значит преходящее, такое, что проходит с течением времени» [12, с. 392]. Он акцентирует внимание на том, что характеристику времени настоящее образует с прошлым и будущим. «Настоящее — называя его само по себе, мы уже думаем также о прошедшем и будущем, о Раньше и Позже в отличие от Теперь» [12, с. 397].

М. Хайдеггер задается вопросом, имеем ли право рассуждать о времени и бытии, как о вещах, с которыми мы имеем дело. «Время никак не вещь, соответственно оно не нечто сущее, но остается в своем протекании постоянным, само не будучи ничем временным наподобие существующего во времени» [12, с. 392]. Время и бытие взаимосвязаны, но нельзя рассматривать время как сущее, а бытие как временное. «Бытие — вещь, с которой мы имеем дело, но не нечто сущее. Время — вещь, с которой мы имеем дело, но не нечто временно» [12, с. 393]. Не эта ли мысль М. Хайдеггера таит в себе основу представления о хронотопе?

Главной характеристикой истинной временности М. Хайдеггер определяет ее конечность. Он выделяет структурные компоненты времени: значимость, приуроченность, продолжительность, публичность, которые связывают время и бытие человека в мире.

Анализируя специфику памяти, французский философ А. Бергсон, в своих работах синтезировал идеи многих своих предшественников. Бергсон пытался решить вопрос о соотношении материи и духа. По его мнению, существуют две теоретически независимые и самостоятельные формы памяти. Первую, возникающую посредством повторения одного и того же усилия, он назвал «памятью — привычкой». Примером тому может служить заучивание стихотворения наизусть. Вторая «память воображающая», регистрирующая в форме образов все происходящее с человеком. При такой памяти, каждое событие жизни характеризуется определенной временной и пространственной отметкой. «Без задней мысли о пользе или практическом применении она сохраняет прошедшее только в силу естественной необходимости. При ее помощи становится возможным разумное или, скорее, интеллектуальное узна-

вание уже пережитого восприятию; к ней мы прибегаем всякий раз, когда поднимаемся по сколу нашей прошлой жизни, чтобы найти там какой-то определенный образ». [2, с. 208].

При этом, по мере того, как однажды воспринятые образы закрепляются, сопровождающие их движения преобразуют организм, создавая новые предпосылки к действию. А. Бергсон рассматривает движение как действие.

Помимо этого, кроме памяти о прошлом А. Бергсон выделяет память о настоящем. «Совпадающая по протяженности с сознанием, она удерживает и последовательно выстраивает одно за другим, по мере того, как они поступают, все наши состояния, оставляя за каждым произошедшим его место (и таким образом обозначая его дату) и действительно двигаясь в ставшем и определенном прошлом, в отличие от первой памяти, которая действует в непрестанно начинающемся настоящем» [2, с. 255].

Однако основным источником воспоминаний является память биографическая, в которой однажды воспринятый образ остается навсегда. Таким образом, А. Бергсон считает, что прошлое может накапливаться в двух формах: в виде двигательных механизмов и в виде индивидуальных образов — воспоминаний. По его мнению, практическая операция памяти — это использование прошлого опыта для действия в настоящем.

Размышляя о взаимодействии данных видов памяти, А. Бергсон подчеркивает, что память на прошлое поставляет двигательным механизмам воспоминания, которые могут пригодиться при формировании адекватной реакции на настоящее. «...прошлое действительно, по-видимому, накапливается, как мы это и видели, в двух крайних формах: с одной стороны, в виде двигательных механизмов, которые извлекают из него пользу, с другой — в виде личных образов-воспоминаний, которые регистрируют все его события. С их контуром, окраской и местом во времени» [2, с. 212].

Философ упоминает, что «когда психологи говорят о воспоминании, как о приобретенной извилине, как о впечатлении, которое, повторяясь, отпечатывается все глубже, они забывают, что огромное большинство наших воспоминаний связано с событиями и подробностями нашей жизни, сущность которых в том, что они относятся к определенному моменту времени и, следовательно, уже никогда не воспроизводятся» [2, с. 209]. Воспоминания, которые приобретаются с помощью воли и повторения, редки, исключительны.

Значимость временности отметил Б. Рассел. Он подчеркивает непосредственную связь воспоминания с настоящим. Воспоминание — это факт настоящего. Ведь именно в этот момент (данный настоящий момент), человек может вспоминать события прошлого, иметь какое-либо воспоминание. Автор указывает, «что из моего настоящего воспоминания я могу вывести вспоминаемое прошедшее событие» [11, с. 170]. Несмотря на то, что наполнение воспоминания принадлежит прошлому, память, актуализируется в настоящем.

Анализируя связь настоящего и памяти, Б. Рассел указывает, что последняя нам необходима для того, чтобы ориентироваться в более продолжительных периодах времени, так как настоящее является лишь некоторой малой частью жизни. Именно за счет памяти увеличивается время являющегося настоящего.

Б. Рассел выделяет два источника познания времени. Первый из которых представляет собой восприятие следования в течение одного являющегося настоящего, а второй — воспоминание. Воспоминание может содержать в себе события различной давности. По Б. Расселу именно благодаря этому «все мои настоящие воспоминания располагаются в хронологическом порядке» [11, с. 193].

Таким образом, благодаря автобиографической памяти уже произошедшие события складываются в определенную последовательность.

Огромный вклад в исследование памяти внес Г. Эббингауз, которому принадлежит огромная роль в области экспериментальной психологии. Его заслуга состоит в том, что он сделал главным объектом своего внимания память, которая в то время считалась несовместимой с экспериментом. В своей работе «О памяти» он описывает эмпирические исследования процессов запоминания, узнавания, воспроизведения.

Г. Эббингауз изучал ассоциативные связи и такие их характеристики, как устойчивость, сила, прочность. Сама ассоциативная связь устанавливается благодаря близости душевных переживаний в пространстве и времени. Что касается воспоминания, то Г. Эббингауз считал его такой формой появления памяти, ведущую роль в которой играет воля. Он пишет: «...присутствие Я может быть указано во всякое время; оно появляется везде и всегда, как только я вызову его, очевидно потому, что оно не перестало существовать ни на один момент» [13, с. 10].

Благодаря воспоминанию у человека появляется возможность воспроизведения прошлого и правильного размещения данного воспроизведения во времени. «Представление о некотором прошлом, планы на счет будущего, являются тем, чем мое Я обладает и что обсуждает, как нечто отдельное от него, именно когда они стоят перед ним на первом плане его душевной жизни, когда они овладевают его интересом; напротив, они же представляют собой составную часть самого Я, образуют часть его сущности, когда на первый план выдвигаются другие переживания» [13, с. 13–14]. Г. Эббингауз выделяет, что «настоящим носителем и ядром душевной жизни» будет то, что является для человека особенно важным. Такими важными событиями могут быть представления определенного жизненного этапа, какие-либо отношения с другими людьми.

На наш взгляд, эти идеи Г. Эббингауза очень близки к современным представлениям о содержании автобиографической памяти.

Согласно экологическому подходу У. Найссера человек рассматривается во взаимодействии со средой. Его

основная мысль заключается в том, что восприятие представляет собой процесс развернутого во времени взаимодействия человека и реального мира [9]. Причем на это взаимодействие в равной степени накладывают отпечаток как различные влияния со стороны среды, так и активность самого субъекта. «На уровне человеческого восприятия мир структурирован с помощью событий, то есть в отличие от гипотетических единиц кодирования в ультра сенсорной памяти, автобиографическая память адекватна окружающей человека среде» [9, с. 48]. У. Найссер предположил, что результат человеческого восприятия можно сравнить с гипотезой, которую человек формулирует с целью получения объяснения об информации из окружающего мира. Далее, исходя из собственного прошлого опыта, человек может подтвердить или же опровергнуть данную гипотезу.

Интересным представляется нам взгляд на проблему памяти З. Фрейда. В соответствии с собственной теорией о строении психического, он заострил свое внимание в основном на ошибках памяти. Объясняя феномен забывания, он доказал, что помимо временного фактора, существуют мотивационно обусловленные компоненты, природа которых лежит в области бессознательного. В том, случае, если воспоминание несет для субъекта травмирующий опыт, то оно может быть вытеснено из сферы сознания. Таким образом, З. Фрейд обращал внимание на возможные трансформации воспоминаний.

В отечественной психологической науке в рамках культурно-исторического подхода Л. С. Выготского, «организация автобиографической памяти как макросистемы, фиксирующей историю жизни личности, представляет собой новую форму интеграцию высших психических мнемических функций, опосредованных понятием «судьба»» [Цит. по 9, с. 22]. На автобиографическую память накладывают отпечаток два процесса: социализация и индивидуализация, которые на протяжении всей жизни человека влияют на индивидуальную концепцию «судьбы».

Немаловажный вклад в исследование памяти внес С.Л. Рубинштейн, сформулировавший индуктивный закон, согласно которому «чем более заполненным и, значит, расчлененным на маленькие интервалы является отрезок времени, тем более длительным он представляется» [Цит. по 3, с. 163]. Исходя из данного закона, можно проследить закономерность искажения психологического времени воспоминания прошедшего. Однако большая точность наблюдается в отображении последовательности событий. Этот факт отмечает и Е. А. Громова: «...события, запечатлеваемые в нашей памяти, имеют определенную метку времени. Действительно, когда мы хотим вспомнить какой-то фрагмент нашей жизни из прошлого, мы можем определить, какое событие чему предшествовало, то есть с достаточной точностью можем восстановить хронологию событий, относившихся к отдаленному прошлому. Таким образом, хотя у человека и нет специального «временного» анализатора, подобно слуховому,

зрительному, вкусовому, способность каким-то путем отсчитывать время существует» [4, с. 22–23].

С.Л. Рубинштейн уделяет внимание понятию «жизненный путь», представляя его как некую целостность, но, в тоже время, состоящую из этапов, каждый из которых может стать поворотным в жизни личности. Каждый возрастной этап развития человека имеет важную роль в жизненном пути. По С.Л. Рубинштейну, человек может изменить собственную историю с помощью своих поступков и действий. Такого рода изменения будут являться «поворотными этапами» в жизни человека. С.Л. Рубинштейн называет их «поворотными событиями» и указывает на их влияние на историю формирования личности.

Современные отечественные исследователи (К. А. Абульханова-Славская, А. А. Кроник, Р. А. Ахмеров, Н. А. Логинова, И. С. Кон и др.) также уделяют свое внимание термину «жизненный путь личности». На наш взгляд, можно говорить о соотношении понятий «жизненный путь» и «автобиографическая память». Жизненный путь включает в себя конкретные жизненные события. «Время, последовательность и способ осуществления любого жизненного события, будь то вступление в брак или выход на пенсию, не менее важны, чем сам факт, что данное событие имело место» [7, с. 282]

На сегодняшний день в России активно занимается изучением вопросов автобиографической памяти В.В. Нуркова. По ее мнению, автобиографическая память представляет собой вид памяти, который обеспечивает субъективное отражение пройденного человеком отрезка своего жизненного пути [9]. В.В. Нуркова подчеркивает, что в автобиографическую память включены автобиографически значимые события и состояния человека. «Единицами организации автобиографической памяти являются дискретные события, имеющие четыре аспекта существования, которые были объективированы нами как воспоминания о самом ярком, самом важном, переломном и характеризующим «суть личности» событиях жизни» [9, с. 84]. Воспоминание о ярком событии всегда эмоционально и организовано по пространственно-временному принципу. Решающим фактором запечатления информации как о ярком событии является его чувственная насыщенность, а не значимость воспоминания для дальнейшей жизни, как в воспоминаниях о важном событии. Воспоминания о важном событии личностно значимы. Каждое такое событие погружено в смысловой контекст. «Основное содержание воспоминания о важном событии составляет описание результатов и последствий события, «взгляд на прошлое из сегодняшнего дня»» [9, с. 91]. Таким образом, важное событие становится для человека автобиографическим опытом.

Именно содержание автобиографической памяти, представление о себе, исходя из собственных воспоминаний в различные периоды жизни, определяют уникальность и самоидентичность личности.

Итак, подводя итог сказанному, мы можем сделать вывод, что понятие автобиографической памяти вошло

в психологическую науку относительно недавно. Хотя особенностями данного вида памяти (однако, не называя ее автобиографической) были заинтересованы многие авторы уже давно. И на сегодняшний день, исследование автобиографической памяти является актуальной и не достаточно изученной областью исследования.

Литература:

1. Абульханова-Славская, К. А. Стратегия жизни. — М., 1991.
2. Бергсон А. Собрание сочинений: В 4 т. Т. 1: опыт о непосредственных данных сознания; материя и память. — М., 1992.
3. Веккер Л. М. Психика и реальность: единая теория психических процессов. М.:Смысл, 1998.
4. Громова, Е. А. Память и ее резервы. — М., 1983.
5. Гуссерль Э. Собрание сочинений. Том 1. Феноменология внутреннего сознания времени. — М., 1994.
6. Зинченко П. И. Непроизвольное запоминание: избранные психологические труды. — М., 1996.
7. Куликов Л. В. Психология личности в трудах отечественных психологов. — СПб, 2009.
8. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т. Т. 2. — М., 1983.
9. Нуркова В. В. Автобиографическая память (Структура, функции, механизмы): Дис... канд. психол. наук: 19.00.01: Москва, 1998..
10. Нуркова В. В. Память. Общая психология. В 7 т. т.// Под ред. Б. С. Братуся. Т. 3. М.:Академия, 2006.
11. Рассел Б. Человеческое познание: его сфера и границы. — М., 2000.
12. Хайдеггер М. Время и бытие. — М., 1993.
13. Эббинггаусъ Г. Основы психологии. Томъ 1 (пер. с нем. изд. со 2-го Г. А. Котляра)/под ред. В. С. Серебrenникова и Э. Л. Радлова. — С.-Петербург, 1911.

4. ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

Влияние семейных отношений на психическое развитие детей

Юдина Нина Валентиновна, студент
Забайкальский государственный университет (г. Чита)

Семья оказывает решающее влияние на психическое развитие детей. Когда ребенок появляется на свет, хочется, чтобы он был здоров и хорошо развивался психически. И только позднее, задумываясь о том, каким человеком он станет. Со временем ребенок овладевает общими, свойственными человеку формами поведения среди людей и развивается как индивидуальность. Принимая положительное взаимоотношение со своими родителями и близкими, ребенок будет развиваться благополучно. Ведь хорошее отношение со стороны родителей жизненно необходимо ребенку и если он воспитывается в семье, где царит любовь и ласка, это благоприятно влияет на его развитие.

Как показывают психолого-педагогические исследования, особое влияние на маленького ребенка оказывает семейный круг общения, в который входят родители, братья, сестры и другие близкие люди, которые удовлетворяют потребность ребенка быть защищенным, любимым. И если ребенок воспитывается в семье, где его понимают и поддерживают, то к их воспитательным воздействиям он особенно чувствителен.

В нормальной благополучной семье ребенок окружен заботой и вниманием взрослых, и, казалось бы, не должно быть поводов для беспокойства. Однако и среди таких детей, встречается весьма высокий риск психических заболеваний, в том числе невротических.

Поэтому родителям с первых дней жизни ребенка необходимо принимать во внимание возможность появления отклонения в нервно-психическом развитии детей и знать причины, вызывающие такое отклонение [3, с. 72].

Родители должны помнить, что невроты у детей не возникают, если родители вовремя справляются со своими личными проблемами, не ссорятся в присутствии своих детей, не выясняют при них отношения, а наоборот поддерживают теплые взаимоотношения, любят своих родных и детей. Родители должны быть доброжелательны к ним, отзывчивы к их нуждам и запросам, просты и непосредственны в общении, давать возможность детям выражать свои чувства и вовремя стабилизировать проявляющиеся у них нервные напряжения, действовать совместно в вопросах касающихся воспитания, принимая во внимание соответствующие полу ориентации и увлечения детей.

Однако, невроты у детей могут возникнуть при неблагоприятных условиях, примером которых могут быть ссоры между родителями, недоброжелательность друг к другу, непонимание и т.д., к которым невозможно привыкнуть и перенести безболезненным образом. Возникающий в этих условиях неврот как психогенное заболевание формирующейся личности проявляется на психологическом уровне нравственно-этическую несовместимость с подобным отношением родителей, несовместимость, которую ребенок не смог преодолеть из-за особенностей своей психики и давления обстоятельств, превышающих предел его психофизиологических возможностей.

При возникновении неразрешимых для ребенка переживаний необходимо отметить хроническую психотравмирующую ситуацию, как источник устойчивого психического напряжения. На этом фоне дополнительно действуют психические травмы, эмоциональные потрясения, повышающие патогенность жизненной ситуации, так как ребенок не может справиться с ними и пережить их. Вместе с внутренним конфликтом, проблемами в общении и неблагоприятных жизненных обстоятельств, это свидетельствует о появлении неудачного, травмирующего жизненного опыта, и может привести в состояние хронического дистресса, как главного источника болезненного напряжения при невротических.

Все это осложняется тем, что дети с невротами не могут из-за своего ограниченного и уже психогенно деформированного жизненного опыта, условий воспитания и отношений в семье эмоционально отреагировать на накапливающееся нервно-психическое напряжение. Дети вынуждены подавлять его, что превышает предел адаптационных возможностей и изменяет нервно — психическую реактивность организма. И если долгое время действующий стресс превосходит приспособленные возможности детей, не дает им выразить себя, утвердиться в жизненно важных позициях, вовремя разрешить травмирующую ситуацию, то он подрывает способность адекватно воспринимать себя, сопровождаясь при этом понижением самооценки, неуверенность в себе, в своих силах и возможностях, страхами и тревогой, чувством беспомощности. Поэтому развиваются идеи самоуничтожения, неполноценности, ущербности, неспособности быть собой среди других сверстников [2].

Психическое здоровье и нездоровье ребенка непосредственно связаны со стилем родительского воспитания, которое зависит от характера взаимоотношений в семье.

Детский врач-психотерапевт А.И. Захаров выделил следующие стили семейного воспитания:

1. Демократический стиль воспитания. Характеризуется уровнем принятия ребенка, развитым вербальным общением, верой в самостоятельность ребенка и готовностью помочь ему в случае необходимости. В результате этого дети отличаются умением общаться со сверстниками, активностью, агрессивностью, стремлением контролировать других детей, хорошим физическим развитием.

2. Контролирующий стиль воспитания. В процессе этого стиля семейного воспитания формируется тревожный социально психологический тип личности. При данном стиле воспитания родители берут на себя ответственность, контролируют деятельность своего ребенка, наказывают его по первому же наговору.

3. Смешанный стиль воспитания. Дети характеризуются как послушные, эмоционально чувствительные, внушаемые, неагрессивные, нелюбопытные, с бедной фантазией [3, с. 77].

Также особый интерес вызывают изучение неправильных типов воспитания, которые могут привести к формированию различных неврозов. А.И. Захаров выделил три типа неправильного семейного воспитания:

«Первый тип — неприятие. Т. е. осознаваемое или неосознаваемое эмоциональное отвержение ребенка, применение жестких регламентирующих и контролирующих мер, навязывание ребенку своего типа поведения.

Второй тип — гиперсоциализирующий. Этому типу характерно тревожно-мнительное отношение родителей к здоровью, успехам в обучении своего ребенка и его статусу среди сверстников.

Третий тип — эгоцентрический. Характеризуются как чрезмерное внимание к ребенку всех членов семьи» [1, с. 42].

В заключение отметим, что влияние родителей на развитие ребенка очень велико. Дети, растущие в атмосфере любви и понимания, имеют меньше проблем, связанных со здоровьем, трудностей с обучением, общением со сверстниками, и наоборот, нарушение детско-родительских отношений может привести к формированию различных психологических проблем и комплексов.

Из психолого-педагогической литературы, мы видим, что основными условиями успеха в воспитании детей в семье можно считать нормальную семейную атмосферу, которая характеризуется как:

— осознание родителями своего долга и чувства ответственности за воспитание детей, заключающегося на взаимном уважении отца и матери, постоянном внимании к учебной, трудовой и общественной жизни своего ребенка, помощь и поддержка ему в трудных ситуациях, и бережном отношении к достоинству каждого члена семьи;

— организация жизни и быта семьи, в основе которой лежит равноправие всех членов, привлечение детей к решению хозяйственных вопросов жизни семьи, ведению хозяйства, привлечение к труду;

— в организации семейного досуга, т.е. участие в спортивных и туристских походах, в совместных прогулках, прослушивании музыки, чтении книг, посещении театра и кино;

— взаимная принципиальная требовательность, доброжелательность в обращении, задушевность, любовь и жизнерадостность в семье.

Итак, семейные отношения являются источником психического заболевания, влияющего на развитие ребенка. Поэтому родители должны понимать, что семейная атмосфера является решающим фактором становления личности ребёнка, а также, то, что дальнейшее развитие ребенка, отношение к себе, к своей семье и к окружающим людям во многом зависит от отношения к ребенку родителей и других членов семьи, от удовлетворения его психических потребностей.

Литература:

1. Гарбузов В. А., Захаров А. И., Исаев Д. Н. Неврозы у детей и их лечение. Л., 1977.
2. Журнал. Вопросы психологии. № 2, 1996.
3. Захаров А. И. Детские неврозы. С-Пб., 1997.
4. Захаров А. И. Неврозы у детей и психотерапия. СПб.: Союз, 2000.
5. Захаров А. И. Предупреждение отклонений в поведении ребенка. С-Пб., 1997.
6. Куликова Т. А. Семейная педагогика и домашнее воспитание: Учебник для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 1999. — 232 с.
7. Шнейдер Л. Б. Семейная психология: Учебное пособие для вузов.-Изд. 4-е.-М.: Академический Проект; Трикста, 2008.—736 с.

6. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Исследование влияния медитации на эмоциональный интеллект как ключевой фактор социально-психологической адаптации мигрантов

Афанасьев Сергей Владимирович, психолог-психотерапевт частной практики, MBA

Проблемы миграции особенно остро стоят на повестке дня в общественном обсуждении в условиях глобализации. Отдельного внимания заслуживает миграция в контексте социально-психологической адаптации мигрантов, так как нерешенные психологические проблемы адаптации, возникающие в процессе миграции, несут в себе массу угроз, как для самих мигрантов, так и для общества в целом. Лица, контактирующие с новой культурой, могут объективно рассматривать эту ситуацию как весьма сложную и напряженную, особенно в начальной стадии. Уровень стресса, возникающего на фоне культурных и религиозных различий, может быть особенно высок, когда культура страны происхождения мигранта в значительной степени отличается от таковой в принимающей стране. Мигранты с одной стороны испытывают острую необходимость в успешной и эффективной социализации в новом для них обществе и культуре. С другой стороны на первый план выступает потребность в поддержании психологического благополучия, так как психика и эмоциональная сфера в процессе миграции испытывает высокие нагрузки.

В связи с вышесказанным, проблема социально-психологической адаптации мигрантов представляется весьма актуальной в культурном, социальном, психологическом аспектах, что в свою очередь не может не отражаться на деловой и государственной сферах. Особую значимость тема проведенного исследования получает в контексте отсутствия исследований, касающихся изучения влияния медитации на эмоциональный интеллект как ключевой фактор социально-психологической адаптации мигрантов.

Целью нашего исследования явилось изучение роли медитации в развитии эмоционального интеллекта как ключевого фактора социально-психологической адаптации мигрантов. Проблемная область обусловлена явной недостаточностью эмпирических исследований влияния медитации на эмоциональный интеллект, в том числе, как ключевого фактора социально-психологической адаптации мигрантов.

Общей гипотезой проведенного исследования выступило предположение о наличии зависимости между практикой медитации и динамикой эмоционального интеллекта

мигрантов как ключевого фактора их социально-психологической адаптации. На основании общего предположения автором были сформулированы следующие гипотезы:

1. Медитация влияет на динамику эмоционального интеллекта.
2. Динамика эмоционального интеллекта, возникающая вследствие практики медитации, является положительной.
3. Практика медитации способствует усилению ключевых внутриличностных и межличностных компетенций эмоционального интеллекта, обуславливающих эффективность процесса социально-психологической адаптации мигрантов.
4. Выбор конкретной техники медитации не оказывает существенного влияния на масштаб динамики эмоционального интеллекта.

Результаты проведенного анализа научных публикаций показали, что успех интеграционного процесса аккультурации посредством диалогового режима коммуникации во многом обуславливается наличием у его участников определенного набора внутри и межличностных навыков, обозначаемых как межкультурные компетенции в рамках моделей эмоционального интеллекта. Межкультурная компетенция представляет собой способность эффективно общаться в кросс-культурных ситуациях и адекватно коммуницировать в различных культурных контекстах [3]. Кроме того, межкультурная компетенция призвана помочь наладить эффективное взаимодействие в чуждой, иностранной среде не только на профессиональном, деловом уровне, но и на межличностном, эмоциональном уровне. Также, помимо повышения эффективности кросс-культурной коммуникации, к числу важнейших функций эмоционального интеллекта необходимо отнести оптимизацию межличностных отношений, а также социально-психологическую адаптацию [2].

В данном контексте важно понимать, что навык эффективного коммуницирования на стыке и пересечении культурных границ, нахождения эмоционального баланса и достижения креативности в рамках коллективного поведения становится одним из наиболее значимых

способностей в сегодняшнем мире, в том числе и в аспекте социально-психологической адаптации мигрантов, как социальной группы, которая в первую очередь сталкивается с необходимостью поиска эффективных способов воздействия на эмоциональную сферу в рамках процесса миграции.

В связи с вышесказанным особое значение в настоящее время получает изучение потенциальных факторов управления и воздействия на эмоциональный интеллект как фактор социально-психологической адаптации мигрантов с учетом оптимизации методов оценки динамики эмоционального интеллекта.

Метод

Теоретико-методологическая основа нашего исследования представлена теоретическими положениями и концептуальными моделями эмоционального интеллекта (R. Bar-On, P. Salovey, D.R. Caruso, J.D. Mayer, D. Goleman, Д.В. Люсин), современными и классическими концепциями социального, множественного и когнитивного интеллекта (D. Wechsler, E. Thorndike, S. Stein, H. Gardner, W. Payne), актуальными теоретическими и эмпирическими обоснованиями эффективности медитативной практики (J. Kabat-Zinn, Maharishi Mahesh Yogi, J. Teasdale, Dharma Singh Khalsa, A. Weintraub, N. Rosenthal), а также ключевыми положениями социально-психологического подхода к исследованию адаптации личности (R. Lazarus, S. Folkman, J. Zhang, M. Goodson, В.С. Агеев, В.Н. Мясищев, А.А. Налчаджян, Т.Г. Стефаненко).

В качестве основных методов исследования, подбор которых был обусловлен теоретико-методологической основой, а также сформулированными гипотезами исследования, выступали тематический анализ, интерпретативный феноменологический анализ, интервью как качественный метод научных исследований, а также количественная методика оценки уровня эмоционального интеллекта «Опросник «ЭМИн» Д.В. Люсина [1].

К числу основных методологических проблем исследования эмоционального интеллекта следует отнести подбор адекватных, валидных и надежных методик его измерения и оценки. Как уже было отмечено выше, в настоящем исследовании предпринята попытка комбинированного исследования воздействия медитации на эмоциональный интеллект как фактор успешной социально-психологической адаптации мигрантов с использованием качественных и количественных научных методов. В настоящей работе сделан акцент на понимании личного субъективного опыта лиц, практикующих медитацию в контексте ее влияния на эмоциональный интеллект как ключевой фактор социально-психологической адаптации мигрантов, осуществляемом на основе диалога исследователя с участниками посредством индивидуальных и групповых интервью. В процессе раскрытия субъективного видения влияния медитации на эмоцио-

нальный интеллект центральное место занимает герменевтический подход, подразумевающий, что личный опыт скрыт и обнаруживается через рефлексию, стимулом к которой выступает интервью участников с исследователем [4]. Таким образом, предпочтение было отдано качественному подходу к сбору данных для решения задач более глубокого понимания личного опыта и его оценки респондентами.

Выборка

Эмпирическую базу исследования составили данные диагностики показателей эмоционального интеллекта по выборке, состоявшей из сорока восьми русскоязычных мигрантов, выехавших на постоянное место жительства из Российской Федерации в Германию и находящиеся в первичной стадии миграции (до 5 лет пребывания в принимающей стране). Выбор данной группы мигрантов в качестве целевого сегмента обусловлен с одной стороны особыми трудностями социально-психологической адаптации, характерными для мигрантов с территории бывшего СССР, а с другой — наличием у представителей данной группы типичных проблем адаптации мигрантов. Кроме того, нахождение в первичной стадии миграции, способствующее наибольшей нагрузке на психику мигрантов и уровень их эмоционального интеллекта, позволило учесть наиболее острые психологические проблемы. Также следует отметить, что ограничение фокуса текущего исследования русскоязычными мигрантами, с территории бывшего СССР на территорию Германии обусловлено, помимо названных критериев, целью достижения большей глубины анализа данных [5], что также соответствует выбранным методам исследования. Таким образом, выборку составляли мигранты, находящиеся в ситуации коренного изменения жизненных установок и социального окружения и испытывающие значительные нагрузки на психику в связи с объективными жизненными обстоятельствами. Из участников было сформировано две группы: экспериментальная, состоящая из 32 человек и включающая две подгруппы практиковавших двадцатиминутную трансцендентальную медитацию и медитацию осознанности той же продолжительности ежедневно, и контрольная, состоящая из 16 человек. Таким образом, все участники исследования фактически были разбиты на 3 подгруппы по 16 человек в каждой (9 женщин и 7 мужчин), что в целом репрезентирует возрастные и половые характеристики целевой группы. Представители контрольной группы не обучались медитации (что было подтверждено устным опросом) и не практиковали какой-либо вид медитации, что периодически контролировалось на протяжении исследования, и были подвергнуты контрольным измерениям эмоционального интеллекта по выбранной методике аналогично с участниками экспериментальной группы.

Было осуществлено два диагностических среза: первый — до проведения эмпирической части исследо-

вания, второй — после окончания двухмесячного эксперимента. Интерпретация данных, полученных в ходе исследования, позволила сделать следующие выводы.

Результаты

На основании данных, полученных в результате практической части исследования, их анализа и интерпретации было выявлено, что медитация влияет на динамику эмоционального интеллекта. Полученные в результате применения качественных (интервью) и количественных (опросник эмоционального интеллекта «ЭМИн») методик результаты наглядно демонстрируют заявленную динамику в экспериментальной группе. Дополнительное подтверждение факторного воздействия медитации на эмоциональный интеллект было получено в рамках измерений эмоционального интеллекта и интервью с участниками контрольной группы исследования, не практиковавших медитацию и продемонстрировавших относительную стабильность ключевых показателей эмоционального интеллекта.

Динамика эмоционального интеллекта, возникающая вследствие практики медитации, является положительной. Результаты анализа первичных и повторных измерений межличностного и внутриличностного компонентов эмоционального интеллекта у участников экспериментальной группы, а также интерпретация их интервью также продемонстрировали значительные положительные изменения указанных параметров в сравнении с данными, полученными в контрольной группе. Респонденты определенно указали, что медитация помогает привнести чувство порядка и стабильности, позволяет повысить способность к концентрации и сосредоточенности на реальности с одновременным подавлением негативных мыслемформ, что позволяет повысить общий позитивный настрой. Кроме того, субъективное осознание медитативного опыта респонденты описывали в категориях сознания, подсознания и спокойствия. Основные концепции эмоционального интеллекта, понимающие его как способность к пониманию собственных и чужих эмоций, а также к управлению ими, базируются фактически на том же принципе осознания мыслей, чувств и действий, чему способствует практика медитации.

Практика медитации способствует усилению ключевых внутриличностных и межличностных компетенций эмоционального интеллекта, обуславливающих эффективность процесса социально-психологической адаптации мигрантов. В рамках эмпирической части настоящего исследования была показана значительная положительная динамика уровня межличностной компетенции эмоционального интеллекта участников при одновременной положительной тенденции в динамике внутриличностного компонента эмоционального интеллекта у участников экспериментальной группы. Кроме того, анализ интервью с респондентами показал определенную субъективно оце-

ниваемую связь между уровнем эмоционального интеллекта и эффективностью процесса социально — психологической адаптации мигрантов. Большинство участников экспериментальной группы отметили, что медитативная практика помогает дисциплинировать ум и стать более сознательным в проявлении и выражении чувств и эмоций. Позитивное воздействие медитации выражается также в снижении уровня стресса, адекватной оценке собственных сил и объективных ограничений, что опосредует более эффективную социально-психологическую адаптацию.

Выбор конкретной техники медитации не оказывает существенного влияния на уровень динамики эмоционального интеллекта. Данный вывод подтвержден интерпретацией измерений в экспериментальной группе в разрезе конкретного практикуемого вида медитации. В рамках данной работы, в качестве предложенных участникам видов медитации выступили медитация осознанности и трансцендентальная медитация. Анализ интервью с участниками показал некоторые отличия в оценке индивидуального опыта медитации (большая сосредоточенность на внутренних факторах в случае с трансцендентальной медитацией и упор на внешние проявления воздействия медитации осознанности). Данная тенденция была показана при аналогичных показателях динамики эмоционального интеллекта в обеих частях экспериментальной группы и данных интерпретации субъективной оценки респондентами медитативного опыта и его влияния на эмоциональный интеллект в контексте социально-психологической адаптации.

Таким образом, в рамках данного исследования было подтверждено, что медитация является эффективным инструментом положительного воздействия на эмоциональный интеллект мигрантов, опосредующим успешность и эффективность процесса их социально-психологической адаптации, что интегрированно выражает научную новизну настоящей работы. Полученные данные о положительном воздействии медитации на эмоциональный интеллект мигрантов являются особенно важными в современных условиях глобализации и растущего числа кросс-культурных контактов. Кроме того, результаты настоящего исследования позволяют рассматривать медитацию как эффективный метод влияния на эмоциональный интеллект, в том числе и для целей практической консультативной психологии и психотерапии при работе с мигрантами, являющимися одной из групп современного общества, испытывающей наибольшие психологические нагрузки. Внедрение техники медитации в консультативную психологическую практику, безусловно, требует дальнейших глубоких исследований медитации в качестве фактора влияния на эмоциональный интеллект, но вместе с тем данные настоящего исследования позволяют начать работу по практической апробации медитации в психотерапии и консультировании мигрантов.

Литература:

1. Люсин Д. В. Опросник на эмоциональный интеллект ЭМИн: новые психометрические данные. М.: Институт Психологии РАН, 2009.
2. Панкова Т. А. Роль эмоционального интеллекта в социально-психологической адаптации молодых специалистов [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2011. N 4 (18).
3. Bennett J. M., Bennett, M. J. Developing intercultural sensitivity: An integrative approach to global and domestic diversity. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc., 2004.
4. Ponterotto J. G. Qualitative research in counseling psychology: A primer on research paradigms and philosophy of science. *Journal of Counseling Psychology*. 2005. № 52 (2), P. 126–136.
5. Smith J. Beyond the divide between cognition and discourse: Using Interpretive Phenomenological Analysis in Health Psychology. *Psychology & Health*. 1996. № 11, P. 261–271.

Восприятие отца и социально-психологические характеристики юношей

Боязитова Татьяна Данииловна, старший преподаватель;
Базаров Валерий Сергеевич, студент
Восточно-Европейский институт психоанализа (г. Санкт-Петербург)

Проблема изучения роли отца на разных этапах становления личности сына является особенно актуальной сегодня, когда на представление об отцовстве уже более не влияет социалистическое прошлое, и идёт активный поиск ответа на вопрос о полноценном статусе отцовства как полимодальном феномене.

Важные аспекты отношений ребёнка (в особенности сына) с отцом долгое время оставались вне поля зрения психологов. В преобладающем большинстве случаев именно мать выступала основным объектом исследования при анализе процесса воспитания ребёнка и формирования его как личности.

Значительный вклад в изучение отцовской роли был внесён учёными психоаналитического направления. Таким образом, отцовская фигура в модели З. Фрейда является одной из центральных в «эдиповой ситуации», и одновременно с этим — более сложной и амбивалентной, нежели мать, — а эдипов комплекс — главным узловым моментом всей метапсихологической конструкции ортодоксального психоанализа.

«Из всех образов детства, которые, как правило, не помнятся, ни один не бывает настолько важным для юноши или мужчины, насколько важен образ его отца... Маленький мальчик обречён любить своего отца и восхищаться им как самым сильным, добрым и мудрым созданием на свете». Как пишет Э. Клар, идеальный образ отца люди обычно видят в создателе всего живого на Земле — Боге. Но этот отец воплощает много противоречий, которые у большинства людей также проявляются в их борьбе за статус хороших родителей. С одной стороны, Бог прощает все людские грехи и дарует им спасение. С другой — он жестокий и всесильный судья, способный наказать человека за грехи. Также отец видится как первостепенный нарушитель инстинктивной жизни

ребёнка: он становится не только моделью для подражания, но и тем, от кого нужно избавиться, чтобы занять его место. Подобные противоречия находят своё отражение в современном отцовстве, когда во взаимоотношениях с детьми отец проявляет как любовь, так и агрессию. «Впоследствии благожелательные и враждебные импульсы по отношению к нему присутствуют у человека бок о бок, часто до конца жизни, без того чтобы одни пересилили другие. Именно в таком совместном существовании противоположных чувств заключается существенный характер того, что называют эмоциональной амбивалентностью».

Роль отца по мере взросления сына меняется, кумулируется. Э. Эриксон, Дж. Снарей и Дж. Котр в своих исследованиях подробно разработали термин «генерирование». Дж. Снарей пишет о так называемых «генеративных отцах», последовательно выполняющих следующие роли: отец, давший жизнь детям (биологическое генерирование), заботящийся о них (родительское генерирование) и передающий социальный опыт (социальное генерирование). Данная концепция основывается на модели личностного развития, предложенной Э. Эриксонем. Достигнув зрелого возраста, человек противостоит стагнации стремлением проявить себя в воспитании детей.

Восприятие отца уже на раннем этапе онтогенеза определяет психологические особенности младенца, поощряет его автономию и независимость. В свою очередь, на этапе формирования Я-концепции с восприятием подростком отца связаны такие его собственные психологические характеристики как самоотношение, самопривязанность.

Юношеский возраст является тем периодом онтогенеза, когда у молодых людей формируется мировоззрение, происходит самоопределение, формируется идентичность. Очевидно, что именно фигура отца представляется одной

из ключевых в формировании личности молодого человека.

В рамках проведенного на базе Восточно-Европейского Института Психоанализа исследования была поставлена цель — изучить связь представлений об отце и личностных особенностях молодых мужчин (средний возраст 20 лет).

В эмпирическом исследовании были использованы 3 психодиагностические методики: 1. Опросник Т. Лири для диагностики представлений о собственном отце и представлений о самом себе; 2. Пятифакторный личностный опросник МакКрае-Коста; 3. Тест М. Куна «Кто Я?» для изучения содержательных характеристик идентичности личности.

Обработка результатов опросника Лири позволила разделить всех испытуемых на две группы. В первую вошли юноши, у которых «образ Я» и «образ отца» наиболее схожи (по всем шкалам). Во вторую группу вошли испытуемые с большими различиями в показателях восприятия себя и отцовской фигуры. Первую группу условно назвали «юноши с высокой степенью идентификации с отцом». Юноши обеих групп высоко оценили власть, независимость собственных отцов, но эти характеристики отцов в первой группе выше.

Анализ личностных особенностей юношей в двух группах позволил выявить, что молодые люди из первой группы отличаются самоконтролем, эмоциональной уравновешенностью, умеренной самокритикой.

Для исследования взаимосвязей между изучаемыми показателями проводился корреляционный анализ с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

В центре плеяды в 1 группе оказался показатель «сотрудничающий отец», который положительно связан с такими чертами личности юноши, как аккуратность, самодостаточность, привязанность, эмоциональная комфортность и самоуважение.

Показатель «властно-лидирующий отец» связан с показателем аккуратность; показатель «ответственность отца» связан с «самодостаточностью» сына.

Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что такие качества отца как способность к ко-

операции и дружелюбие, проявление ответственности, при выраженных властно-лидирующих способностях позволяют сыну укрепить собственное самоуважение, самодостаточность, аккуратность.

Анализ корреляционных связей во 2 группе выявил одну из центральных характеристик отцов — «властно-лидирующий», которая положительно коррелирует с такими личностными особенностями юноши как пластичность, теплота, уважение других и отрицательно коррелирует с самоконтролем. Репрезентация отца как покорно-застенчивой фигуры коррелирует с доминированием как чертой личности юноши.

Таким образом, выявлены противоречивые тенденции в восприятии отца и личностных особенностях сына. Можно предположить, что для юношей, не идентифицирующих себя с отцом, характерно восприятие его как противоречивой, возможно, непоследовательной фигуры. Тогда некоторые личностные качества могут быть сформированы в качестве компенсаторных механизмов, или интроецированы от другой значимой фигуры (дяди, деда, наставника, тренера и др.)

Изучение характеристик идентичности у юношей из двух групп позволило выявить частоту встречаемости 4 типов идентичности. За основу классификации взята типология Э. Эриксона: внешне-обусловленная, приобретённая и заимствованная идентичность. Также на основании уже полученных ответов теста «Кто Я?», был выделен тип идентичности — неопределённая.

В 1 группе чаще всего встречается заимствованная идентичность (45%), внешне-обусловленная (34%), приобретённая (20%) и неопределённая (1%).

Во 2 группе также на первом месте по частоте встречаемости заимствованная (40%), затем — приобретённая (25%), внешне-обусловленная (20%) и 15% — неопределённая идентичность.

Таким образом, неопределённость в отношении статуса идентичности в большей степени характерна для юношей, не идентифицирующих с отцовской фигурой.

Проведённое исследование позволило подтвердить гипотезу о наличии связи личностных особенностей юношей и статуса их идентичности с особенностями восприятия отцовской фигуры.

Литература:

1. Авдеева Н. Е. Роль матери и отца в развитии ребенка в раннем возрасте/Дошкольное воспитание № 3, 2005. С101–106. № 5, 2005. С 110–117.
2. Клэр Э. Мужчина в роли отца/Мужчины: кризис маскулинности // Пер. с англ. Малахова А. О.
3. Коряков Л. И. Эволюция родительских образов в психоанализе //Психологический вестник Уральского государственного университета. 2002. вып. 3. С. 101–123.
4. Флейк-Хобсон К., Робинсон Б. Е., Скин П. Развитие ребенка и его отношений с окружающими. М.: Центр общечеловеческих ценностей, 1993.

Формирование и развитие личности в контексте социализации

Гаджиева Ума Басировна, кандидат педагогических наук, доцент
Дагестанский государственный университет (г. Махачкала)

Статья посвящена основным аспектам развития личности, а именно социализации и воспитанию. Так как человек существо социальное, то с первых дней своего существования он окружен себе подобными и включен в разного рода социальные взаимодействия

Ключевые слова: развитие, формирование, воспитание, личность, социализация, социальная активность, общественные отношения, природа человека, творчество, активная жизненная позиция, ответственность, самосознание, инициативность

Формирование личности происходит в конкретной общественной среде. В каждую эпоху складывается свой тип личности. Возрастающая экономическая самостоятельность в обществе, демократизация повышают спрос на «продуктивные личности» [1, с. 56], с их внутренней, глубоко осознаваемой нравственной активностью, позволяющей конструктивно преодолевать противоречие между старым и новым, прошлым и будущим. Такая личность способна к самоконтролю, самодисциплине, естественному проявлению чувств, общественных качеств (ответственности, инициативности, долга). Исходя из уровня материальных и духовных предпосылок, личность достигает оптимальной реализации своей природы. «Входя в жизнь» человек застает орудия, предметы, всю культуру, созданную опредмеченной деятельностью прошлых поколений, что и составляет объективные условия его будущей деятельности. В рамках этих условий приобретают объективность те разнообразные связи и отношения, образующиеся и существующие в человеческой деятельности. Философская наука дает свое понимание социальной активности, которая объясняется как идейно-нравственная категория, связанная с потребностями личности и ее направленностью на их удовлетворение. В этих целях выдвигается задача подготовки личности ребенка с раннего возраста к жизни в обществе с осознанием своего «Я», с пониманием отношений «общество и Я», «Я» в обществе [2, с. 64]. Социализация как естественный процесс начинается с рождения ребенка в результате активного взаимодействия с окружающей действительностью. Вне активности субъекта ни его познание, ни деятельность не могут осуществляться. Поэтому необходимо, чтобы с самого начала жизни такая активность приобретала у детей выраженный социальный характер [7, с. 42].

Проблема социальной активности становится все более зримой по мере преодоления технократических подходов к решению социальных проблем. Признание получили в этом плане исследования Л. П. Буевой, Э. В. Ильенкова, И. С. Кона, В. И. Толстых, В. П. Тугаринова, Т. Я. Ярошевского, В. Д. Семенова, А. В. Мудрика, Н. Д. Никандрова и др. На их основе развернуты конкретные философско-социологические исследования.

Вопрос активности личности человека рассматривается в ранних работах К. Маркса, его мысли о том,

что сущность человека есть совокупность всех общественных отношений. Человек здесь предстает как продукт или объект общественных отношений, т.е. он такой, какова окружающая его социальная среда. В тезисе К. Маркса зафиксирован материалистический подход к теории личности, развиваемый многими философами (И. Гольбах, Д. Дидро, К. Гельвеций). Утверждалось, что человек при рождении подобен чистой доске (Д. Локк), на которой в последующем оставляет свой след среда. При таком подходе человек отождествляется с личными социальными отношениями. Но при этом затушевывается активная, деятельная сущность человека, игнорируется влияние биологического фактора.

Другая позиция — биологизация общественной жизни, попытки распространить на развитие общества биологические законы. Такова позиция социального дарвинизма, органической школы Г. Спенсера и других, а также ряда современных авторов-последователей З. Фрейда, К. Лоренца и др. К ним примыкает и современный бихевиоризм, стирающий грань между поведением животных и человека. Так, с позиций американского психолога Б. Скиннера, наука о поведении человека выступает как «часть биологии». Эти концепции не могут быть преодолены путем их соединения. Человек, будучи общественным существом, является частью природы и биологическим существом. Поэтому нередко говорят о «биосоциальной природе» человека [3, с. 26].

Биологическое преломляется через социальное, подчиняется социальному. Основной путь к пониманию природы человека — это его история. Человек, изменяя в процессе труда внешнюю природу, «в то же время изменяет свою собственную природу».

Высшим проявлением социальной активности является творчество, всегда имеющее личностное изменение. Высшие достижения культуры персонифицированы, связаны в нашем сознании с личностью творца, что особенно отчетливо обнаруживается в литературно-художественных произведениях, в научных исследованиях изобретательской деятельности, художественно-изобразительной деятельности. Все сказанное выводит на проблему социализации. Сегодня проблема социальной активности рассматривается в более широком контексте, как проявление человеческой природы, как его сущ-

ностная сила [5, с. 23]. Это значит, что социальная активность выступает в качестве феномена всей человеческой культуры. Изучение социальной активности личности на уровне философского анализа, как способа жизнедеятельности, рассматривается с позиций внешнего и внутреннего проявления. Прежние подходы к критерию оценки социальной активности в современной ситуации представляются несколько ограниченными. Активная жизненная позиция в условиях административно-бюрократической системы означала активное исполнение всех предписаний сверху и полное подавление всего, что не соответствует этим предписаниям. Отсюда и цель на воспитание «сознательности», а это неизбежно вело к изменению чувства ответственности, самосознания. Абсолютным критерием, всесторонне отражающим степень развития общества, является сам человек. Первоначально условия жизнедеятельности человека определяют формирование и развитие личностных качеств, потребностей, интересов, целей, поскольку они складываются под влиянием окружающего: идет процесс социализации (В.М. Соколов, А. Бердников, Ф. Светлов, А.Н. Красин, С.С. Батенин и др.). Но человеческое сознание не просто отражает внешнюю реальность, а отражает ее, преломляя через собственную психику, интеллект, личный опыт, систему ценностей и идеалов и здесь источник противоречия между личностью и средой, ее потребностями и возможностями. В определении потребностей и интересов личности воспитание играет важную роль. Поэтому ведущим направлением системы воспитания должно стать формирование самосознания, ответственности, инициативности. В связи с этим интересен определенный вклад дагестанских ученых (Р.М. Магомедов, А.Г. Булатова, Б.М. Багандов, З.Г. Гасанов, М.М. Эльдаров, З.Я. Якубов и др.).

Народная педагогика Дагестана, как неотъемлемая часть педагогического наследия, во все времена служила целям передачи молодому поколению производственного, морального и социального опыта старших поколений. Вытекая из разнообразной повседневной деятельности горского труженика, народная педагогика осуществляла преемственную связь поколений и являлась важным звеном в едином диалектическом процессе развития человека [6, с. 34]. Проблема социальной активности сегодня усугубляется тем, что внутренние условия активности потеряли свое приоритетное значение в деятельности, которую длительно ориентировали на внешние установки. Человек перестал быть субъектом своей деятельности. Поэтому сегодня создаются внешние условия, способствующие росту внутренней активности людей.

Таким образом, внешние социально-экономические, политические и другие условия существенно влияют на формирование потребностей и интересов личности, а они в свою очередь, определяют мотивационную основу и сферу социализации личности. Современная ситуация в мире свидетельствует о непреходящем значении общечеловеческих ценностей, отражающих непосред-

ственно нравственную сущность любой человеческой деятельности. Систему общечеловеческих ценностей индивидуальное сознание воспринимает через понятные и доступные человеку в повседневной жизни морально-нравственные нормы. Деформация последних может привести к искаженному пониманию первых. Нравственные мотивы активности играют ведущую роль в определении личностью целей и средств. В выборе целей определяющую роль играют внутренние условия (потребности, интересы, идеалы, ценности), а на выбор средств оказывают существенное влияние внешние условия бытия личности (материальные, правовые, политические и т. д.), и только устойчивая нравственная мотивация деятельности личности будет способствовать адекватному разрешению возникающих здесь противоречий.

Говоря о человеческой активности, мы видим, что она исследуется либо как компонент образа жизни или отдельных социальных групп, или как составная часть в структуре социальных резервов производства. Он обусловлен объективной тенденцией усиленного влияния человеческой деятельности на все сферы жизни общества, а так же теми противоречиям в виде отставания труда человека от потребностей общества.

Сейчас проблемы формирования личностных качеств в профессионально-производственной культуре решаются в контексте совершенствования всех производительных сил, перехода к новому типу производства, этики и эстетики труда вообще, в совокупности с задачами воспитания полноценного человека. Личностное богатство, заложенное, прежде всего в производственно-профессиональной культуре, с ее ведущим компонентом квалификацией, в управленческой деятельности, где проявляются и формируются многие гражданские устои, в том числе и такое ведущее качество, как ответственность — вот важные факторы, где находятся пути преодоления еще имеющейся инерции в формировании активности.

Особенность развития инициативности, ответственности определяется зависимостью личности от существующих отношений. При определенной ситуации, при наличии нерешенных социально-экономических проблем возникает социальная пассивность. Преодоление ее во многом зависит от положительных мотивов включенности человека в деятельность. Позитивные мотивы и осознание значимости своего труда зависят от степени развития личностных качеств, от ее основополагающего качества — мировоззрения. Обобщающим выражением и решающей предпосылкой повышения активности личности выступает формирование заинтересованного подхода к делу, воспитание чувства ответственности, долга. В силу определенных исторических причин обнаруживается диспропорция между развитием составных частей профессионально — производственной культуры. Эта неравномерность снижает активность.

Исследования социальной активности, с какой бы стороны оно ни велось — внешней или внутренней — предполагает обращение к деятельности. В современном мире

проблема деятельности встает особенно остро. Среди всех видов деятельности, по мнению М.С. Кагана [4, с. 120], художественная является основополагающей. С самых ранних лет ребенок, знакомясь с гармонией звуков и слов, выразительностью красок и форм, стремится применить их в жизни — в меру возрастных и индивидуальных воз-

можностей. Таким образом, социализация в каждую историческую эпоху своеобразна. В нашу эпоху — это поворот от развития послушной личности к активной.

Вследствие этого и обозначаются проблемы изучения социализации и социальной активности личности с детства, в соответствии с природными задатками индивида.

Литература:

1. Ануфриев Е. А. Социальный статус и активность личности. (Личность как объект и субъект общественных отношений). — М.: МГУ, 1984
2. Арефьева Г. С. Социальная активность. — М.: Политиздат, 1974 г.
3. Глезерман К. К вопросу о понятии «общественное бытие». — «Вопросы философии». 1960, № 5
4. Каган М. С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений. — М.: Политиздат, 1988.
5. Мальковская Т. Н. Социальная активность старшеклассников. — М.: Педагогика, 1988.
6. Мирзоев Ш. А. Народная педагогика Дагестана: (содержание, формы и методы воспитания)/НИИ шк. им. А. А. Тахо-Годи. — Махачкала: Дагучпедгиз, 1986.
7. Мудрик А. В. Социализация //Российская педагогическая энциклопедия. Т. 2. — М.: Большая российская энциклопедия, 1999

Изучение мотивации формирующегося отношения у учащихся начальных классов

Кодирова Дилноза Муртазоевна, магистр
Бухарский государственный университет (Узбекистан)

В статье обосновывается мысль о том, что у учащихся младшего школьного возраста исследование проблемы изучения формирующейся мотивации отношений приобретает актуальное значение.

Ключевые слова: *мотивация, активно-положительных отношений, индифферентного отношения, система учебных установок.*

Психология отношения является одной из актуальных проблем, которая касается общественного прогресса личности и среди этой проблемы изучение мотивации отношений, которая служит для обеспечения деятельности личности, приобретает важное значение в повышении результативности в области сегодняшнего обучения и воспитания. По общественным психологическим критериям различных отраслей отношений представители ряда философов, психологов, социологов, психофизиологов, педагогов и представителей ряда общественных наук, таких как Б.Г. Ананьев, Г.М. Андреева, А.Н. Бодальев, Л.С. Вготский, А.Г. Ковалёв, И.С. Кон, И.Г. Павлов, К.К. Платонов, С.Л. Рубинштейн, В.В. Столин, Ш.Р. Баротов, А.С. Бегматов, Э. Гозиев научно обосновали ту или иную направленность категорию отношений. Именно, если критерий отношения в проповеди психологов было обосновано в качестве продукта стремлений, который проявляется на основе когнитивных и поведенческих компонентов и среди «внутренней и внешней» деятельности личности, а в проповеди философов в качестве моста между личностью и существующим, в проповеди социологов-выражено в качестве доброжелательства или недовольства по отношению к общественной среде личности, в пропо-

веди психофизиологов выражено в качестве средства отражения высшей нервной деятельности личности. В проповеди педагогов отношение признаётся в качестве продукта стремления учащихся в выполнении через добровольную заинтересованность (по собственному желанию) или вынужденное исполнение (поверхностное) учебных заданий. А учебная деятельность опирается на точно такую исследовательскую направленность и приобретает важное значение в структурировании деятельности личности. На ряду с этим необходимо отметить немало научных рассуждений профессора Э. Гозиева. Именно, на сегодняшний день для утверждения в быту в общественном отношении проблему субъективного отношения к личности, соблюдения иерархии, «человек-личность-индивидуальность-субъект-совершенство», субъективное отношение к личности, т.е. отречься от ошибочной теории возможного ровного формирования многих качеств в качестве табота в нём, важное значение имеет возникновение связи «субъект-субъект», решить проблему: субъект-личность, но каждая личность не является субъектом; важное значение имеют в проповеди мотивации отношений личности такие рассуждения как признания существующей возможности независимости, личной позиции, категоричности, мировоззрения

для того, чтобы личность была субъектом и претворения их в жизнь.

Проповедь мотивации в качестве области общественного формирования личности, ввиду её нахождения в психологических исследованиях, мотивация личности имеет важное значение в социализации личности. Будучи отличающимся от биологической мотивации, мотивация личности бывает направленной для удовлетворения потребности общественного прогресса. А это подтверждает его историческую изменчивость.

Мотивация отношений характеризуется с различными рассуждениями учёных не только теоретически, но и с лексической точки зрения. Например если к обуховский трактует мотив в качестве «программы цели, которая направляет известную деятельность» а Х. Хекхаузен обосновал «мотив — это процесс, который разъясняет действия, которые направляют сферу отношений индивид-среды». Мы поставили перед собой целью условно разделить на группы научную литературу, которую исследовала мотивация отношения и трактовать их и на основании этой трактовки определить задачи исследования.

Хотя направленность личности по разному трактуется в психологической литературе, их основа подтверждает связь с формированием системы отношений к самому себе, к другим и к деятельности, которая формируется на основе мотивации личности основного источника направленности личности. А это доказывает о наличии известной общественной психологической пропорциональности между отношением и направленности личности. Психология отношений является одной из актуальных проблем, которая касается общественного прогресса личности, а изучение мотивации отношений внутри этой проблемы, которая служит для обеспечения деятельности, приобретает важное значение при повышении результативности сегодняшнего образовательно-воспитательного процесса.

На сегодняшний день первейшей задачей образования является требование у учащихся всестороннего результативного формирования масштаба активно — творческих отношений, которые приводят в действие внутреннюю мотивацию при искреннем выполнении в той или иной степени учебных заданий. В течении ряда лет в образовательных учреждениях, в которых получают образование учащиеся младших классов результаты проведенных поисков показали что формирование мотивации отношение учебной активности непосредственно связано с интересами, общей направленностью, системами учебных установок и достоинств которые служат направлениям своеобразного общественного развития личности.

Литература:

1. Асеев В. Г. Мотивация поведение и формирование личности. Москва, 2001.
2. Богославский В. В. Мотиву и их место в развитии личности. — В кн.: Психология воспитания школьника. — Л., 1974. (с. 33–50).
3. Ковалев В. И. Мотивы поведения и деятельности. — М., 1988.

Показатели мотивации отношений свидетельствуют о том, что по сравнению с учебной деятельностью многих учащихся молодёжи недостаточно утверждаются активно-положительные отношения. В том числе на основе этих отношений особое место занимаю своеобразные интересы, общие направления, воздействие наличия системы установок, которые связаны с общественной психологической деятельностью и демонстрацией активности учащихся. В течении психологических исследований каждые очевидно и ясно изображенные факторы и критерии мотивации отношений отдельно характеризуются наличием объёма и динамики своеобразных друг с другом иерархической цепочки в системе мотивации этого отношения. (общая направленность, учебная компанентность)

При определении своеобразных общих — типичных показателей мотивации отношения к учебной активности учащихся начальных классов (на примере 2 и 4 классов) стало ясно, что если у учащихся 2 классов промежуток между показателями активных — положительных отношений, который основан на мотивацию отношений к школе, составляет 8–50 процентов, а средний общий показатель-29,4 процента, то диапазон между учащимися 4 классов составляет 13–59 процентов, средний общий показатель-37,9 процентов. В данный момент между учащимися 2 классов средние общие показатели на основе общей направленности личности составляют 12,5 процентов и между учащимися 4 классов-15,3 процента — все это свидетельствует о наличии нарастающей тенденции по отношению к показателям мотивации активных — положительных отношений в учебном процессе.

Следовательно, а анализ показателей мотивации индифферентных активных — положительных отношений по отношению к учебной активности у учащихся, наблюдается уменьшение диапазона показателей мотивации индифферентного отношения по отношению к показателям активных — положительных отношений противоположная тенденция, т. е., по мере роста возраста учащегося уменьшается диапазон показателей мотивации индифферентного отношений к учебной активности, овладев своеобразными индивидуальными территориальными и молодыми особенностями, определение и оценка её динамики на основе известных общественных психологических факторов, а также на основе известной степени интереса, учебных компонентов, общих направленностей, достоинств личности учащегося видно из ведущих психологических исследований.

Можно сделать такой вывод, что на сегодняшний день у учащихся младшего школьного возраста исследование проблемы изучения формирующейся мотивации отношений приобретает актуальное значение.

Гендерные особенности взаимоотношения старшеклассников с социальным окружением

Компаниец Валерия Игоревна, аспирант

Кубанский государственный университет физической культуры туризма и спорта (г. Краснодар)

В психологической науке имеется большое количество данных полученных в ходе различных исследований, посвящённых общим вопросам гендерных различий между девушками и юношами (Хризман Т.П. 1998 г., И.С. Кон 1981). Лишь вопросы специфики их взаимоотношений с социальной средой стали изучаться совсем недавно (Гурова О.С. и Середина Т.С., 2011 г., Варламова С.Н., Носкова А.В., Седова Н.Н. 2006 г., Журавлева А.Л. И Соина И.А., 2012 г., Буровихина И.А. 2011 г.)

Социализация — это процесс накопления каждым человеком социального опыта и социальных установок, соответствующих его социальным ролям. Процесс социализации каждого человека продолжается на протяжении всей его жизни, но наиболее интенсивно он осуществляется в старшем школьном возрасте. Поэтому главную роль на этих этапах играет общение и социальное окружение. Общение — это не только процесс передачи накопленных знаний от одного другому, но это ещё и процесс усваивания взаимного влияния друг на друга. Именно смотря на чужой опыт, старшеклассники активно его критически перерабатывают и вплетают его в свой собственный. (Абульханова — Славская К.А., 1981).

Главным новообразованием юношеского возраста является смена значимых лиц и перестройка взаимоотношений со взрослыми: с родителями, бабушками и дедушками, друзьями и близкими людьми. Именно юношеский возраст характеризуется, как возраст активных попыток юноши повлиять на происходящее в родительской семье и перестроить взаимоотношения с родителями. (Кулиш О.Г., 2005). С одной стороны, в старшем школьном возрасте юноши и девушки нуждаются в родителях, в их любви и заботе, в их мнении, а с другой стороны они испытывают сильное желание быть самостоятельным, равными со взрослыми в правах. (Попова И.М.) Юноши и девушки в возрасте 15–17 лет стремятся делать свой выбор самостоятельно, но при этом не хотят нести ответственности за сделанное.

Трудности социализации в семье возникают из-за того, что современные юноши и девушки заметно отделились от взрослых: из-за высокой занятости на работе уменьшилось число контактов детей с родителями, в результате этого юноши и девушки стали сильно зависимы от пагубного воздействия массовой культуры и интернета. Следствием этого явилась также и потеря родителями ответственности за своих детей (Фельдштейн Д.И., 2011), попустительство по отношению к ним, предоставление широты выбора и свободы, избыточной для подростка. Получается, что современная молодежь развивается как бы

стихийно и сама по себе. Трудности социализации старшеклассников в семье возникают и из-за того, что по мере созревания девушек и юношей их взгляды, понимание общественных событий меняются и часто не совпадают с родительскими. При привычных для ранней юности быстрых личностных изменениях вероятность различий во взглядах с родителями резко возрастает по сравнению с предыдущими периодами развития. И если при этом они наталкиваются на резкое сопротивление со стороны родителей, то это зачастую приводит к конфликтам, переживая которые юноши и девушки чувствуют себя одинокими, опустошенными, покинутыми, брошенными, ненужными миру взрослых и миру вообще (Фельдштейн Д.И., 2011). Такое эмоциональное неблагополучие, порой приводит к серьезным психогенным расстройствам. За последние два десятилетия такое проявление стало регистрироваться заметно чаще и иметь более негативные последствия как для самого старшеклассника (рост числа суицидов в возрасте 15–17 лет), так и для общества. Не найдя поддержки в семье, молодые люди начинают искать признания среди сверстников. При одинаковых интересах среди старшеклассников начинают формироваться неформальные юношеские объединения, которые стремятся функционировать за пределами контроля и опеки со стороны родителей. Такие объединения зачастую оказывают негативное влияние, которое в дальнейшем негативно сказывается на дальнейшую судьбу молодых людей (алкоголизм, наркомания, бродяжничество, игромания, а иногда и криминальные поступки: воровство, убийство и т.д.)

Поэтому если в семье существует признание прав и ответственности детей, то конфликты сводятся к минимуму. Там, где взрослые подчеркивают свои надежды на помощь сына или дочери и высоко ценят их участие в семейных делах, дети рано взрослеют, у них развивается забота и ответственность, умение распределять свое время и бюджет. В таких условиях семья становится не зоной риска, а зоной взросления. Юноши и девушки не уходят от семьи к товарищам, но привлекают товарищей к решению семейных проблем. Поэтому юноши рано начинают искать работу и зарабатывать, а девушки берут на себя домашние дела (учатся вкусно готовить, стирать, шить одежду, помогать по хозяйству).

Наиболее активно в старшем школьном возрасте юноши и девушки начинают общаться с бабушками и дедушками. Именно они становятся для них источником родовой памяти. Именно от них они могут более подробно узнать об истории своей семьи. В бабушках и дедушках кроется тайна непрерывности рода: в резуль-

тате неразрывной связи с бабушками и дедушками время для юношей и девушек перестает быть устрашающим (А. А. Реана, 2003). Мудрые бабушки и дедушки имеют особое значение, они нужны им в качестве собеседника и слушателя. Таким собеседником для юноши и девушки не может стать его сверстник, поскольку он тоже занят собой и своими проблемами. Родители же чаще всего с детьми спорят или разговаривают либо как с равными, либо, наоборот, поучают. Бабушки и дедушки обычно только слушают — не комментируют, ничего не оценивают, и тогда в своем монологе старшеклассники уясняют, чего они не понимали или что не так делали. При таком доверительном, безопасном общении юноша или девушка сможет и в глупости или даже в каком-то неприглядном поступке признаться, поскольку знает, что здесь его абсолютно поймут (Маценова Е. Б., 2001).

Взаимодействуя с друзьями, юноши и девушки *учатся рефлексии на себя и сверстника*. Для них друзья обретают особую ценность. Общение сочетается здесь с нежной привязанностью и обожанием. Не только девочки-старшеклассницы выражают свои чувства объятиями и стремлением прикоснуться друг к другу, это становится свойственно и мальчикам старшеклассникам. Наряду с дружескими потасовками и борьбой юноши так же, как и девушки, выражают свою приязнь друг к другу через объятия и рукопожатия. В отношениях с друзьями юноши и девушки стремятся реализовать свои возможности в общении. Успех в среде сверстников ценится больше всего, особо ценны: верность, честность и карается предательство, измена, нарушение данного слова, эгоизм, жадность и т. п. (Мухина В. С., 2000)

Поскольку общение с людьми является главным в старшем школьном возрасте, то нас заинтересовала особенность этих отношений, поэтому, целью нашего исследования стал анализ гендерных особенностей взаимоотношений юношей и девушек 15–17 лет с социальным окружением.

Для достижения цели исследования были поставлены следующие задачи:

1. Рассмотреть существующие в психологической науке представления о взаимоотношении юношей и девушек с людьми разных возрастов.

2. Рассмотреть гендерные особенности взаимоотношений старшеклассника с социумом.

3. Рассмотреть гендерные особенности предпочитаемых типов отношений у юношей и девушек 15–17 лет.

4. Проанализировать и описать особенности взаимосвязи значимых лиц из ближайшего окружения у старшеклассников с предпочитаемыми типами отношений.

В исследовании приняли участие 50 юношей и 50 девушек из 9-х, 10-х, 11-х классов Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения средней общеобразовательной школы № 3 муниципального образования Щербиновский район станица Старощербиновская Краснодарского края в возрасте 15–17 лет.

Особенности социальных связей устанавливались по методике Н. В. Кузьминой «Социально-психологические связи». (Кузьмина Н. В., 1997) Социально-психологические связи (СПС) характеризовались составом наиболее значимых лиц из ближайшего окружения (мать, отец, бабушка, дедушка, брат/сестра, родственники, друг из класса, друг из школы, друг вне школы, мать/отец товарища) и наиболее предпочитаемыми типами отношений (советуюсь, дорожю мнением, могу довериться, уверен, поймет, уверен, поможет, уверен, защитит, хочу подражать).

Полученные данные обрабатывались при помощи программы Microsoft Office Excel 2007. Достоверность различий изучаемых показателей в группах юношей и девушек устанавливалась по t-критерию Стьюдента, взаимосвязи показателей устанавливались с помощью коэффициента корреляции Пирсона.

Данные о значимости для юношей и девушек лиц из ближайшего окружения представлены в таблице 1.

Результаты, приведенные в таблице 1, показывают, что в группе юношей и девушек есть гендерные отличия и сходство. Показатели значимости родителей одинаковы и в группе девушек и в группе юношей, но особо значимой для обеих групп является мать.

Таблица 1

Средние показатели значимости лиц из ближайшего окружения в группах юношей и девушек

№ п/п	Показатели	Девушки	Юноши	Достоверность различий
1	Мать	15,6±5,59	17,2±3,85	P>0,10
2	Отец	11,78±7,39	14,02±6,56	P>0,10
3	Бабушка	11,08±7,71	13,62±6,58	P<0,01
4	Дедушка	7,78±6,93	11,82±7,49	P<0,01
5	Брат\сестра	12,42±6,17	10,8±7,27	P>0,10
6	Родственники	9,08±6,78	9,28±6,27	P>0,05
7	Друг (подруга) из класса	10,1±6,25	10,6±5,86	P>0,05
8	Друг (подруга) из школы	6,36±5,61	9,08±5,94	P<0,05
9	Друг (подруга) вне школы	11,58±7,07	9,98±7,01	P>0,10
10	Мать (отец) товарища	3,8±5,15	6,8±6,10	P<0,05

Таблица 2

Средние показатели предпочитаемых отношений в группах юношей и девушек

№ п/п	Показатели	Девушки	Юноши	Достоверность различий
1	Советуюсь	12,52±6,17	14,28±6,09	P>0,05
2	Дорожу мнением	14,26±6,61	18,46±4,81	P<0,001
3	Могу довериться	15,24±5,97	17,84±3,82	P<0,05
4	Уверен, поймёт	15,4±6,998	17,9±4,93	P<0,05
5	Уверен, поможет	17,12±6,56	18,56±5,08	P>0,05
6	Уверен, защитит	16,4±6,28	16,82±5,36	P>0,05
7	Хочу подражать	8,16±5,46	9,2±5,79	P>0,05

В группе юношей и девушек 15–17 лет выявлены статистически достоверные различия в показателях значимости бабушки, дедушки, (P<0,01) и друга (подруги) из школы, матери (отца) товарища (P<0,05). Показатель значимости бабушки оказались статистически достоверно выше в группе юношей. Это связано с тем, что юноши в отличие от девушек больше всего нуждаются в женском внимании, а именно бабушки порой заменяют мам, которые из-за быстро меняющейся социальной обстановки в мире стали выполнять экономическую роль в семье. Для многих семей, в которых проживают исследуемые девушки и юноши, именно мать является единственным источником доходов семьи и поэтому именно бабушки уделяют своим внукам значительно больше времени.

Показатели значимости дедушки также выше в группе юношей это связано с усвоением гендерных стереотипов и усилением юношами потребности в общении с мужчинами. Другая причина значимости дедушки для юношей состоит в ограничении отношений с отцом из-за занятости работой, либо в связи с разводом родителей.

Высокие показатели значимости друга из школы выше у юношей, чем у девушек. Это говорит о том, что для юношей намного важнее общение и мнение товарищей, чем для девушек.

Интересным фактом является более высокое значение для юношей, чем для девушек родителей товарища. Оно отражает потребность юношей во взрослых друзьях, которые помогают ему осваивать взрослые отношения. Именно со стороны других взрослых людей, а не родителей старшеклассники получают признание своих новых возможностей, добиваются доверия, они могут показать, что они такие же взрослые, как и все.

Далее мы выясняли гендерные отличия у юношей и девушек 15–17 лет по типам предпочитаемых отношений (таблица 2).

Согласно данным исследования, приведённым в таблице 2, в группе девушек наблюдаются высокие результаты в следующих типах отношений: «уверен поможет» и «уверен защитит». Эти показатели говорят о том, что на жизнь, девушки смотрят ещё детским взглядом и нуждаются в защите и опеке. Достоверно более высокие показатели отношений «дорожу мнением», «уверен, по-

может», «уверен, поймёт» в группе юношей говорят о значимости для них зрелых взрослых отношений.

В связи с возрастными закономерностями высокие показатели «уверен, поможет» и «уверен защитит» как у юношей, так и у девушек, показывают двойственность в отношениях, т.е. с одной стороны они пытаются быть самостоятельными и вести себя с позиции взрослого, а с другой стороны нуждаются в помощи и защите.

Высокие показатели отношения «дорожу мнением» выявлены в группе юношей. Для них очень важно мнение окружающих, ведь из этого мнения у юношей формируется своё личное мнение.

С целью уточнения гендерных особенностей взаимосвязи между показателями предпочтения типов отношений и значимости лиц из ближайшего социального окружения в группе девушек и юношей был проведён корреляционный анализ. Результаты представлены в таблице 3 и 4.

Согласно данным, приведённым в таблице 3, в группе девушек достаточно много корреляционных связей «советуюсь», «дорожу мнением», «могу довериться», «уверен, поймёт», «уверен поможет», «уверен защитит», «хочу подражать» с показателями значимости лиц из ближайшего социального окружения. Установленные корреляционные связи показывают, чем больше у девушек круг общения, тем чаще они могут использовать разные типы отношения к каждому из значимого социального окружения. Согласно данным корреляционного анализа, девушки более всего ждут доверия и понимания со стороны дедушек и бабушек и меньше склонны советоваться и считаться с мнением сверстника.

Из таблицы 4 видно, что в группе юношей в отличие от группы девушек, меньше корреляционных связей. Юноши более избирательны, чем девушки в своих отношениях. Согласно данным корреляционного анализа наиболее развиты взаимоотношения у юношей с родственниками, причём не с родителями, а с братом, сестрой и родственниками, с которыми возможны более равноправные взаимоотношения, в которых заинтересованы юноши. Установленные корреляционные связи показывают, что в группе юношей присутствует ориентация как на семью, так и на вне семейное социальное окружение. Большое количество корреляционных связей

Таблица 3

Корреляционные связи показателей предпочтения типов отношений, значимости лиц из ближайшего социального окружения в группе девушек

	Мать	Отец	Бабушка	Дедушка	Брат\сестра	Родственники	Друг (подруга) из класса	Друг (подруга) из школы	Друг (подруга) вне школы	Мать (отец) товарища
Советуюсь	0,42	0,46	0,45	0,65	0,61	0,62	0,32	0,32	0,51	0,46
Дорожу мнением	0,44	0,54	0,57	0,65	0,52	0,65	0,29	0,35	0,51	0,38
Могу довериться	0,54	0,49	0,61	0,81	0,68	0,61	0,37	0,46	0,54	0,38
Уверен, поймёт	0,48	0,52	0,63	0,75	0,59	0,64	0,52	0,55	0,43	0,43
Уверен поможет	0,61	0,50	0,64	0,71	0,57	0,66	0,38	0,41	0,56	0,43
Уверен защитит	0,45	0,47	0,57	0,73	0,58	0,63	0,35	0,48	0,55	0,42
Хочу подражать	0,60	0,57	0,57	0,52	0,53	0,54	0,46	0,59	0,32	0,16

Примечание: жирным шрифтом выделены достоверные значения коэффициентов корреляции при $p < 0,05$

Таблица 4

Корреляционные связи показателей предпочтения типов отношений, значимости лиц из социального окружения в группе юношей

	Мать	Отец	Бабушка	Дедушка	Брат\сестра	Родственники	Друг (подруга) из класса	Друг (подруга) из школы	Друг (подруга) вне школы	Мать (отец) товарища
Советуюсь	-0,01	-0,00	0,22	0,38	0,64	0,37	0,37	0,39	0,39	0,52
Дорожу мнением	0,16	0,08	0,22	0,49	0,49	0,58	0,22	0,22	0,42	0,31
Могу довериться	0,00	0,27	0,26	0,49	0,50	0,52	0,20	0,25	0,26	0,36
Уверен, поймёт	0,18	0,16	0,12	0,19	0,54	0,55	0,61	0,40	0,46	0,19
Уверен, поможет	0,05	0,16	0,46	0,48	0,52	0,37	0,27	0,18	0,36	0,44
Уверен, защитит	0,13	0,21	0,41	0,53	0,51	0,57	0,36	0,32	0,43	0,45
Хочу подражать	0,21	0,18	0,23	0,18	0,30	0,29	0,25	0,15	0,20	0,15

Примечание: жирным шрифтом выделены достоверные значения коэффициентов корреляции при $p < 0,05$

между показателями уверенности в защите и показателями значимости лиц из социального окружения юношей, говорит о том, что юноши все-таки, несмотря на свою взрослость, периодически принимают детскую позицию и нуждаются в защите.

Выводы

Проведённое исследование позволяет сделать следующие выводы:

У современных юношей и девушек существует две группы значимых лиц: семья и друзья. Несмотря на по-

пытки быть самостоятельными, как для юношей, так и для девушек именно семья продолжает оставаться главным институтом социализации. Для девушек и юношей значимы оба родителя, но особо значима мать.

Достоверные различия между средними показателями значимости лиц из ближайшего окружения и предпочитаемыми типами отношений в группах юношей и девушек, а также различие в корреляционных связях в этих группах указывают на то что, юноши более избирательны в своих отношениях, чем девушки. У юношей прослеживается ориентация на семью и более значима ориентация на вне семейное окружение, девушки же смотрят на жизнь

ещё детским взглядом и нуждаются в защите и опеке. Юноши, несмотря на стремление к взрослости, периодически принимают детскую позицию и нуждаются в защите. Юноши 15–17 лет в отличие от девушек больше ориентированы на зрелые отношения, они дорожат мнениями

других людей и нуждаются в равноправии.

Результаты исследования также свидетельствуют о необходимости дальнейшего исследования психологических предпосылок социально-психологической адаптации современных юношей и девушек.

Литература:

1. Абульханова-Славская К.А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности/К.А. Абульханова — Славская. — М.: 1981.
2. Берн, Шон Меган. Гендерная психология: Секреты психологии мужчины и женщины/Берн Шон Меган; Шон Берн. — 2-е междунар. изд. — СПб.: прайм-Еврознак: Нева: ОЛМА-Пресс, 2002. — 318 с.: ил. — (Секреты психологии).
3. Бобрышева Т.В. Социальные представления как объект психологического исследования: Автореф. дисс. канд. психол. наук. — М., 1996. — 22 с.
4. Буровихина И.А. Особенности взаимодействия с матерью подростков из полных и неполных семей. // 125 лет Московскому психологическому обществу: Юбилейный сборник РПО: в 4-х томах: Том 2/Отв. ред. Богоявленская Д.Б., Зинченко Ю.П. — М.: МАКС Пресс, 2011. — с. 342–345.
5. Варламова С.Н., Носкова А.В., Седова Н.Н. Семья и дети в жизненных установках россиян. // Социологические исследования, 2006. — № 10. — С. 61–73.
6. Гурова О.С., Середина Т.С. Особенности семейных перспектив юношей// Вестник ТГПУ, 2011. — № 6 (108) 147–150С.
7. Еремеевой В.Д. Хризман Т.П. Мальчики и девочки — два разных мира. — СПб, М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 1998. — 184 с.
8. Журавлев А.Л., Соина И.А. Роль ценностных ориентаций личности в формировании ее социально-психологического пространства // Знание. Понимание. Умение./2012. № 4. 218–226 с.
9. Каган В.Е. Стереотипы мужественности-женственности и образ Я у подростков. Вопросы психологии. 2000. № 3. 65–69 с.
10. Кон И.С. Половые различия и дифференциация социальных ролей. — в кн.: Соотношение биологического и социального в человеке. М., 1975. — 763–776 с.
11. Кон И.С. Психология половых различий // Вопр. психол. 1981. № 2. 47–57
12. Кузьмина Н.В. Научно-практические методы анализа педагогической ситуации. //Психология производству и воспитанию. Л.: Изд-во Ленингр. Ун-та, 1997, с. 211–224.
13. Кулиш О.Г. Взаимосвязь образа семьи и развития самосознания у детей дошкольного, младшего школьного и подросткового возрастов: дис. канд. психол. наук./Кулиш Оксана Геннадьевна. — М., 2005. — 213 с.
14. Леонтьев А.А. Психология общения., 3-е изд. — М.: Смысл, 1999 — с. 246.
15. Маченова Е.Б. Представления о семье в разных группах старшеклассников и студентов: Автореф. дисс. канд. психол. наук. — М., 2001. — 24 с.
16. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов. — 6-е изд., стереотип. — М.: Издательский центр «Академия», 2000. — 456 с.
17. Попова И.М. Социальные представления в обыденном сознании // Социологические исследования. — 1991. — № 11. — с. 66–76.
18. Постникова М.И. Психологическое знание как фактор оптимизации межпоколенных отношений// Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена № 100/2009
19. Психология подростка/Под общей ред. А.А. Реана — СПб.: ЕВРОЗНАК, 2003
20. Фельдштейн Д.И. Глубинные изменения современного Детства и обусловленная ими актуализация психолого — педагогических проблем развития образования // Вестник практической психологии образования, 2011. — № 1 (26). — с. 44–45.
21. Шабанов Л.В., Шелехов И.Л., Рубан Н.Н. Половая принадлежность и гендерная идентичность подростков из семей различного типа //Вестник ТГПУ, 2009. — № 8 (86). — 100–103 с.
22. Harrington R. Depressive Disorder in Childhood and Adolescence. — John Wiley & Sons, 1995.

Анализ самоотношения у работающих и неработающих пенсионеров до 65 лет

Коноплёв Николай Николаевич, магистрант;

Курилович Марина Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент

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

В Беларуси, как и в других странах, отмечается тенденция роста доли пожилых людей в общей численности населения. В соответствии с классификацией ООН население считается старым, если доля людей в возрасте 65 лет и старше составляет 7% и более. В Беларуси, старше 65 лет 13,1% от общей численности населения. Каждый год в течении последних десяти лет РФ теряет один миллион жителей. Всемирная организация здравоохранения признаёт, что от 50 до 55% на здоровье человека влияет образ жизни; 20–25% — экологический фактор; от 8 до 10% — уровень услуг здравоохранения и оставшиеся проценты достаются качеству питания. Образ жизни человека целиком зависит от представлений о себе, о мире, об отношении с миром, поэтому в смысло-жизненной сфере человека, в его мировоззрении скрыт огромный ресурс для качественной и продолжительной жизни индивида. Жизнестойкость представляет собой систему установок; будучи личностно устойчивой характеристикой, она, тем не менее, может целенаправленно развиваться с закреплением достигнутых позитивных изменений. А главное — это тот фактор, внутренний ресурс, который подвластен самому человеку, это то, что он может изменить и переосмыслить, то, что способствует поддержанию физического, психического и социального здоровья, установка, которая придает жизни ценность и смысл в любых обстоятельствах.

Для изучения характеристик жизнестойкости у работающих и неработающих пенсионеров в рамках магистерской диссертации 2013–2014 гг. в г. Новополоцке проводится исследование. Выборка случайная (знакомые знакомых). Работающие пенсионеры до 65 лет, средний возраст 58 лет (N=312); неработающие пенсионеры до 65 лет, средний возраст 61 год (N=312). Для изучения самоотношения как одного из компонентов пси-

хологического здоровья и жизнестойкости была выбрана психодиагностическая методика «Личностный семантический дифференциал», адаптированная в институте им. В.М. Бехтерева. Результаты диагностики обработаны в IBM SPSS Statistics 20. Количественно-качественный анализ представлен в абсолютных величинах. Для выявления различий между изучаемыми признаками был проведён расчёт U-критерия Манна-Уитни.

Результаты исследования: анализируя таблицу 1, видно, что у неработающих пенсионеров снижаются показатели по фактору «оценки».

Это можно объяснить тем, что ощущается малая ценность своей личности.

Фактор силы (см. таблицу 2) по низкому уровню увеличивается, а по высокому снижается у неработающих пенсионеров.

Это говорит о том, что уверенность в себе изменяется при выходе на пенсию.

По фактору активности (см. таблицу 3) существуют различия количественных показателей, что говорит о снижении экстравертированности личности.

Для установления различий по преобладанию какого-либо из изучаемых признаков (методики ЛД) по выборкам работающих и неработающих пенсионеров использовался расчёт U-критерия Манна-Уитни. Результаты статистического анализа говорят о том, что у работающих пенсионеров имеется более выраженное количественное преобладание изучаемых признаков. Средние показатели по переменной фактора Оценки (U=33466,50, $p < 0,000$) у неработающих пенсионеров ниже. Это можно объяснить тем, что неработающие пенсионеры менее удовлетворены собой и у них существует недостаточный уровень принятия себя. Переменная фактор силы (U=40705,50, $p < 0,000$), у неработающих пенсионеров менее выражен, что говорит

Таблица 1

Абсолютные и относительные величины по показателю фактора оценки у работающих и неработающих пенсионеров

		Фактор оценки			Итого	
		низкий	средний	высокий		
Пенсионеры	работающие	Частота	23	221	68	312
		% в Пенсионеры	7,4%	70,8%	21,8%	100,0%
	неработающие	Частота	83	201	28	312
		% в Пенсионеры	26,6%	64,4%	9,0%	100,0%
Итого		Частота	106	422	96	624
		% в Пенсионеры	17,0%	67,6%	15,4%	100,0%

Таблица 2

Абсолютные и относительные величины по показателю фактора силы у работающих и неработающих пенсионеров

			Фактор силы			Итого
			низкий	средний	высокий	
Пенсионеры	работающие	Частота	34	232	46	312
		% в Пенсионеры	10,9%	74,4%	14,7%	100,0%
	неработающие	Частота	56	216	40	312
		% в Пенсионеры	17,9%	69,2%	12,8%	100,0%
Итого		Частота	90	448	86	624
		% в Пенсионеры	14,4%	71,8%	13,8%	100,0%

Таблица 3

Абсолютные и относительные величины по показателю фактора активности у работающих и неработающих пенсионеров

			Фактор активности			Итого
			низкий	средний	высокий	
Пенсионеры	работающие	Частота	31	233	48	312
		% в Пенсионеры	9,9%	74,7%	15,4%	100,0%
	неработающие	Частота	60	218	34	312
		% в Пенсионеры	19,2%	69,9%	10,9%	100,0%
Итого		Частота	91	451	82	624
		% в Пенсионеры	14,6%	72,3%	13,1%	100,0%

о том, что у неработающих пенсионеров снижается уверенность в себе вследствие зависимости от внешних обстоятельств.

По фактору активности ($U=39093,00$, $p<0,000$), так же отмечается снижение средних показателей по изучаемой переменной у неработающих пенсионеров. Эти результаты могут быть объяснены тем, что у работающих пенсионеров снижается импульсивность и возрастает определённая пассивность.

Методика личностного дифференциала диагностирует самоотношение на уровне социального индивида, основанной на потребности принадлежности человека к общности, в признании его этой общностью. Пенсионер относит себя к тому образу пенсионера, который сформирован социальными нормами и правилами, обычаями, предписаниями, которые усвоены индивидом.

В ходе проведения диагностирования компонентов психологического здоровья для выявления сформированного образа пенсионера задавались вопросы о том, что люди делают на пенсии и что говорят о пенсионерах. Проведя анализ анкетных данных, можно описать сформированный образ пенсионера: Старость — не радость; болезни; грусть; одиночество, увядание. Что делают

на пенсии: помогают детям, внукам; дача; огород; деревня. Пенсионеры в ЗД: доедают, донашивают, доживают. Понятно, что воздействие на пенсионера сформированного социумом образа, негативно влияет на личность человека. Как следствие жизненная важность для субъекта быть принятым другими людьми отражается в самоотношении, которое есть перенесение внутрь отношение других. В пенсионном возрасте актуальным становится направление энергии сознания на самопознание. Самопознание возможно лишь при участии в учебном процессе, где развивается представление о себе (личностные качества), о мире и отношении с миром. Согласно концепции жизнестойкости более полное, адекватное представление о себе позволит с новой точки зрения увидеть окружающий мир и выстроить позитивное отношение с этим миром.

Таким образом, проведенные выше качественный и статистический анализ эмпирических данных, а также содержательная интерпретация результатов U-критерия Манна-Уитни, позволяют заключить, что, выдвинутая в ходе исследования гипотеза о том, что у работающих и неработающих пенсионеров существуют различия в самоотношении, подтвердилась.

Литература:

1. Касьяник Е.Л. Психологическая диагностика самосознания личности/Е.Л. Косьяник, Е.С. Макеева. — Мозырь: Содействие, 2007. — С. 15–19.

2. Коноплёв Н.Н. Смыслоразностные ориентации и жизнестойкость у работающих и неработающих пенсионеров/Н.Н. Коноплёв // Психологическая студия: сборник статей студентов и молодых исследователей УО «ВГУ им. П. М. Машерова, 2011. — Выпуск пятый. — С. 86–90.
3. Пашкевич О.И. Использование методов математической статистики в научно-исследовательской работе психологов, педагогов и специалистов социальной сферы/О.И. Пашкевич // Психология социального развития: полифония жизни: сб. науч. тр. каф. психологии. — Минск: Изд. центр БГУ, 2010. — С. 220–226.

Анализ способности к эмпатии у семейных пар с разным социальным статусом детей в структуре семьи

Коноплёва Людмила Семёновна, магистрант;
Курилович Марина Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент
Российский государственный социальный университет (филиал в г. Минске, Белоруссия)

В рамках магистерской диссертации 2013–2014 гг. проводится исследование по изучению характеристик толерантности у семейных пар с разным социальным статусом детей в структуре семьи. Развитие представлений об эмпатии исходит из ее толкования как процесса реагирования чувствами на чувства, адекватное понимание переживаний партнера, эмоциональный отклик на них, сочувствие. Эмпатия — это способность человека представить себя на месте другого человека, понять чувства, желания и действия другого, является как чувством, так и познавательным актом и, таким образом, относится как к когнитивной, так и к эмоциональной сфере человека, является обязательным компонентом коммуникативных способностей полноценного общения [1].

В основе разделения изучаемых выборок положена классификация Авнера Баркаи. Автор предлагает изучать семейные пары по признаку разного социального статуса детей в структуре семьи. Согласно классификации сформированы 6 страт для проведения исследования по изучению характеристик толерантности: 1 страта — семьи без детей: средний возраст 25 лет, средний стаж брака 2,7 лет (N=100); 2 страта — семьи с малыми детьми: средний возраст 28 лет, средний стаж брака 4,5 года (N=100); 3 страта — семьи с детьми, посещающими детский сад: средний возраст 32 года, стаж брака 7 лет (N=100); 4 страта — семьи школьников: средний возраст 40 лет, стаж брака 12 лет (N=100); 5 страта — семьи, в которых дети отчасти независимы от родителей: средний возраст 50 лет, стаж брака 22 года (N=100); 6 страта — семьи, которые оставили дети: средний возраст 55 лет, стаж брака 30 лет (N=100). Для диагностики уровня эмпатических способностей была использована методика (В.В. Бойко). Исследование проводилось в г. Новополоцке. Выборка случайная, состоящая из 600 респондентов. Для обработки результатов диагностики использовалась программа IBM SPSS Statistics 20. Для количественно-качественного анализа проведено кросстабулирование по 6-ти указанным выше стратам. Для выявления различия дисперсий сравниваемых групп

по общему баллу эмпатии проведён однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA).

Способность к эмпатии (см. таблица 1) увеличивается с возрастом детей и родителей. Это можно объяснить тем, что обучая детей, родители учатся сами, при этом приобретают способность к чувствованию эмоциональной составляющей психики других людей. Быть в состоянии эмпатии означает воспринимать внутренний мир другого человека точно с сохранением эмоциональных и смысловых оттенков [3].

Анализируя абсолютные величины рационального канала эмпатии далее (РКЭ) можно утверждать, что с возрастом детей и родителей возрастает интерес к другому человеку и позволяет не предвзято выявлять его сущность. Следует отметить снижение (РКЭ) у семей с малыми детьми. Это можно объяснить тем, что семья замыкается на внутренних проблемах связанных с появлением детей. Значения абсолютных величин эмоционального канала эмпатии далее (ЭКЭ) говорят о том, что у родителей развивается способность входить в эмоциональный резонанс с окружающими. Анализ интуитивного канала эмпатии, далее (ИКЭ) говорит о том, что семьи без детей, семьи с малыми детьми, семьи, у которых дети отчасти независимы от родителей, семьи, которые оставили дети, менее способны воспринимать адекватное поведение партнёров. Семьи, в которых дети, посещающие детский сад и дети школьники, способны более адекватно воспринимать поведение детей. Это можно объяснить тем, что поведение детей посещающих детский сад и школу легче для интерпретации их родителей. Анализируя данные таблицы установки, способствующие эмпатии далее (УСЭ) следует отметить, что семьи без детей, семьи с малыми детьми и семьи, которые оставили дети, более озабочены своими проблемами и склонны к избеганию личных контактов. Это можно объяснить тем, что нахождение детей в учебном заведении способствует активной жизненной позиции их родителей. Значения по проникающей способности в эмпатии далее (ПСЭ) свидетельствует об информационно-энергетическом обмене между структурными

Таблица 1

Абсолютные и относительные величины по показателям способности к эмпатии у семейных пар с разным социальным статусом детей в структуре семьи

Переменные	Уровни	Семья												Всего	
		Без детей		С ма- лыми детьми		Дети, посещ. детский сад		Дети школьн.		Дети от- част. оста- вили роди- телей		Дети, ко- торые оставили семью			
		АВ	%	АВ	%	АВ	%	АВ	%	АВ	%	АВ	%		
Общий балл эмпатии	низкий	9	9	11	11	7	7	6	6	5	5	10	10	48	8
	средний	85	85	81	81	81	81	76	76	70	70	57	57	450	75
	высокий	6	6	8	8	12	12	18	18	25	25	33	33	102	17
Рациональный канал эмпатии	низкий	42	42	40	40	40	40	45	45	35	35	27	27	229	38,2
	средний	40	40	47	47	43	43	37	37	44	44	49	49	260	43,3
	высокий	18	18	13	13	17	17	18	18	21	21	24	24	111	18,5
Эмоциональный канал эмпатии	низкий	40	40	35	35	42	42	26	26	19	19	19	19	181	30,2
	средний	49	49	44	44	35	35	45	45	44	44	30	30	247	41,2
	высокий	11	11	21	21	23	23	29	29	37	37	51	51	172	28,7
Интуитивный канал эмпатии	низкий	39	39	42	42	30	30	24	24	31	31	33	33	199	33,2
	средний	46	46	36	36	43	43	49	49	49	49	49	49	272	45,3
	высокий	15	15	22	22	27	27	27	27	20	20	18	18	129	21,5
Установки, способствующие эмпатии	низкий	29	29	32	32	24	24	29	29	19	19	27	27	160	26,7
	средний	50	50	48	48	51	51	42	42	53	53	52	52	296	49,3
	высокий	21	21	20	20	25	25	29	29	28	28	21	21	144	24
Проникающая способность в эмпатии	низкий	37	37	30	30	41	41	29	29	24	24	23	23	184	30,7
	средний	52	52	52	52	42	42	53	53	45	45	40	40	284	47,3
	высокий	11	11	18	18	17	17	18	18	31	31	37	37	132	22
Идентификация в эмпатии	низкий	47	47	38	38	36	36	21	21	22	22	36	36	200	33,3
	средний	36	36	50	50	44	44	56	56	48	48	40	40	274	45,7
	высокий	17	17	12	12	20	20	23	23	30	30	24	24	126	21,8

компонентами семьи. С рождением детей и далее с их возрастом в семье создаётся атмосфера открытости, доверительности, задушевности. Идентификация в эмпатии, далее (ИЭ) — это способность поставить себя на место партнёра. (ИЭ) снижается с рождением ребёнка, далее растёт до того, как родителей оставили дети.

Это объясняется тем, что с рождением ребёнка происходит изменение структуры семьи и необходим адаптационный период, связанный с новыми ролями родителей. У семей с детьми, находящихся в учебном процессе, более развито умение понять другого на основе со-переживаний.

Это можно объяснить лёгкостью, подвижностью и гибкостью эмоций. В семьях, где дети покинули родителей, наблюдается некая эмоциональная ригидность.

Для наглядности развития эмпатических способностей по классификации А. Баркай семей с разным социальным статусом детей в семейной структуре приводится график средних общего балла эмпатических способностей однофакторного дисперсионного анализа (рис. 1), где видно, что способности к эмпатии возрастают с возрастом детей, находящихся в семейной структуре. Значимость различий в дисперсиях общего балла эмпатических способностей

Таблица 2

Значимость различия выборок

№ страты	1	2	3	4	5	6
1				***	***	***
2					***	***
3					**	**
4	***					
5	***	***	**			
6	***	***	**			

*** $p < 0,001$; ** $p < 0,01$

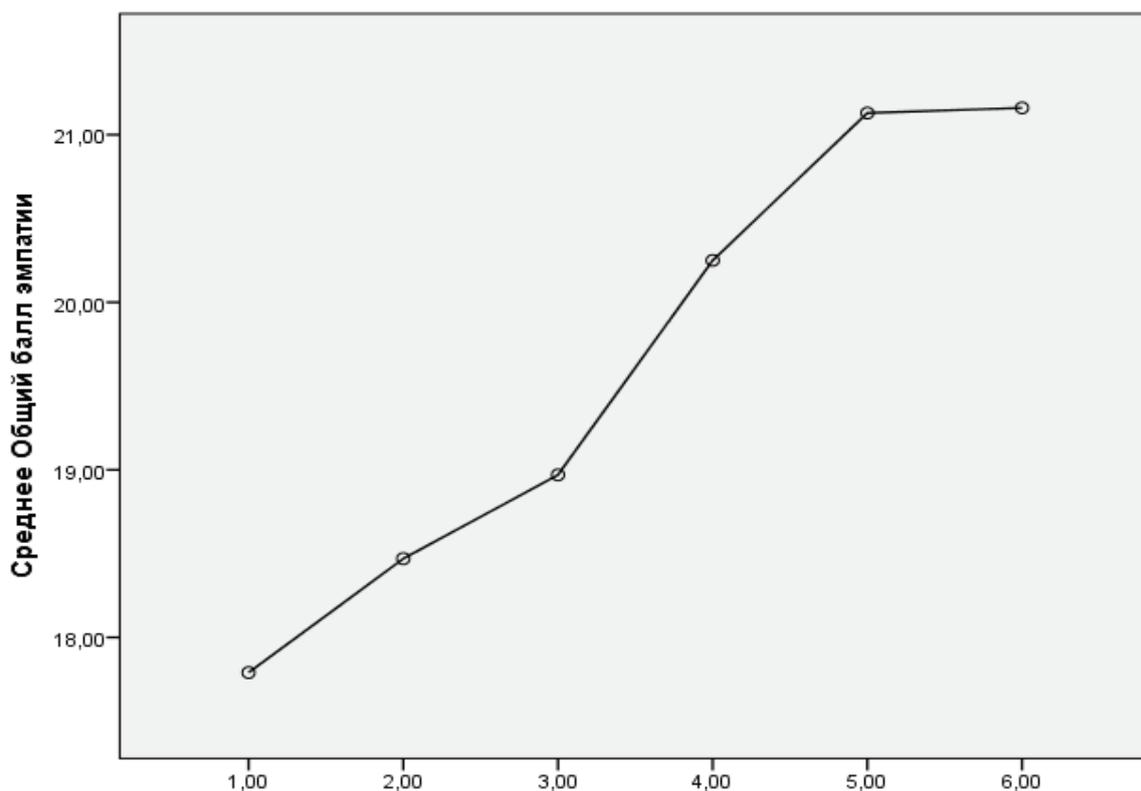


Рис. 1. Семья. Классификация

представлена в таблице 2. Особо следует отметить семьи, где дети оставили семью, развитие способности к эмпатии замедляются. Это можно объяснить тем, что личность ребёнка вступает в фазу развития зрелости, при понижении участия родителей в жизни детей. Развитие социальной структуры семьи способствует развитию эмпатических способностей родителей, потому что, обучая других, больше всего учатся родители принимать другого человека, представлять себя на его месте. Авнер Баркай рассматривает семью, как систему с полупроницаемыми границами, представляющую как нечто большее, чем отдельные члены системы. Этапы развития семьи связаны с социальной ролью детей. Система становится дисфункциональной, когда происходит привыкание к определённому циклу развития семьи.

В соответствии с социальной ролью детей в семье, границы семьи должны быть согласованы с внешней средой. Если семья (система) слишком сильно ограждает свои границы, то семья будет чувствовать гнев на любую атаку общества (например: оценка поведения ребёнка в детском саду) и замыкаться в себе. Гнев будет направлен наружу

в попытке изменить что — то в детском саду или школе. Гармоничная семья с открытыми внешними границами будет пытаться изменить себя и порядок в семье [4].

Правильное восприятие реальности другого возможно при желании и способности смотреть на всё глазами другого, учитывая его опыт, 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.

Способность к эмпатии играет большую роль в создании гармоничных отношений внутри семейной структуры.

Итак, проведенные выше статистический анализ эмпирических данных, интерпретация результатов кросстабулирования и однофакторного дисперсионного анализа позволяют заключить, что, выдвинутая в ходе исследования гипотеза о различиях в способности к эмпатии у семейных пар с разным социальным статусом детей в семейной структуре, подтвердилась.

Литература:

1. Елеференко И.О. Эмпатия как основание коммуникации/И.О. Елеференко // Культурная жизнь Юга России. — 2010. — № 4 (38). — С. 33–36.
2. Коноплёва Л.С. Психологические характеристики толерантности у семейных пар и пар, живущих в гражданском браке/Л.С. Коноплёва // Психологическая студия: сборник статей студентов и молодых исследователей УО «ВГУ им. П.М. Машерова, 2011. — Выпуск пятый. — С. 82–86.

3. Роджерс К. Взгляд на психотерапию: Становление человека/К. Роджерс. — М.: «Прогресс», 1994. — 387 с.
4. Barcai A. Normative family development/A. Barcai // Journal of marriage and family therapy 1981. — Vol. 7. — № 3. — P. 353–358.

Ортобиотика — основополагающая технология в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья!

Кужель Наталья Алексеевна, заместитель руководителя;

Бардола Ирина Райнгольдовна, педагог-психолог отделения социальной реабилитации инвалидов;

Дубровина Надежда Дмитриевна, методист

Комплексный центр социального обслуживания населения Оконешниковского района (Омская область)

Ортобиотика, относительно новое направление, которое рассматривает вопросы философии оптимизма, гигиенических правил, универсальные средства самосбережения. Для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья она подходит идеально, потому что наиболее полно отвечает основной цели социальной реабилитации. Данная статья — это описание небольшого, но результативного опыта работы учреждения, это наш первый опыт и мы надеемся, он будет интересен специалистам, которые работают в данном направлении.

Рождение ребёнка удивительное и радостное событие, которое мы ждём с нетерпением и восторгом, и делаем всё, чтобы малыш родился крепким и здоровым. И если в результате стечения различных неблагоприятных факторов в семье рождается ребенок с серьёзным заболеванием, то это во многом определяет и жизнь ребёнка, и жизнь его семьи. Специфика работы с такими семьями сложна тем, что, как правило, психологический климат в семье неустойчивый. Мы глубоко убеждены, что в каждом ребёнке с проблемами в здоровье можно найти те свойства, которые эффективно работают на развитие у него «чувства жизни». Если научить детей прислушиваться к своим ощущениям, получать ответную реакцию от органов чувств, поверить в свои возможности, пробовать и учиться делать то, что раньше казалось не по силам, то жизнь их наполнится новым смыслом.

Изучая и внедряя инновационные и традиционные технологии, по-разному и с разным успехом мы пытались найти самую рациональную технологию, универсальное действенное средство для работы с детьми с ограниченными возможностями и пришли к выводу, что ортобиотика, как современное направление, наиболее полно отвечает основной цели социальной реабилитации.

Потому что социальная реабилитация личности — это сложный процесс взаимодействия с социальной средой, в результате которого формируются качества человека, и это процесс, который длится в течение всей жизни человека. Какими бы благоприятными ни были условия социальной реабилитации, ее результаты во многом зависят от активности самой личности.

А ортобиотика как раз и включает в себя формирование активной жизненной позиции и жизненного оптимизма, достижение гармонии человека с окружающей природой, учит искусству вести правильную жизнь и самосберегать здоровье.

В настоящий момент в отделении социальной реабилитации инвалидов нашего учреждения успешно реализуются: программы «Дорогу осилит идущий»; «Весёлые пуговицы»; «Я — сам», «Мать и дитя». В стадии разработки коррекционная программа по развитию речи «АБ-ВГДейка» и программа, направленная на успешную социализацию детей с ограниченными возможностями «Волшебная страна», которые полностью построены на принципах ортобиотики — как жизнеспасающей технологии. «Профилактика радостью» — главный принцип ортобиотики и неотъемлемая часть работы специалистов. Каждое занятие начинается «ритуалом радостной встречи», и заканчивается «ритуалом радостного прощания». Самое ценное в таких моментах — искренняя улыбка педагога, прикосновения, эмоциональная речь, внимание и доброта, которыми они наполнены.

Логопедом нашего центра широко применяется методика логоритмика, адаптированная для разных групп детей с речевыми нарушениями. Педагогом — психологом внедрён в реабилитационный процесс комплекс упражнений для развития пальчиковой активности. Дети с огромным удовольствием посещают занятия с элементами музыкотерапии, ароматерапии, релаксационные процедуры. Важный элемент ортобиоза — культура общения. Каждый ребёнок в процессе занятий по программе находит «свои любимые вежливые слова», которые становятся неотъемлемой частью его жизни. Специалистами проводится огромная работа по выявлению талантов у наших подопечных, приобщению их к различным хобби, увлечениям. Особое место отводится семье, прививается трепетное отношение к ней. Очень важно отметить то, что необходимым требованием ортобиотики является формирование здоровьесберегающего пространства. На занятиях обязательны физкультурные минутки, чередование позы и положения тела, смена видов деятельности.

Применяем в своей работе ортобиотику мы сравнительно недавно, но уже видим первые результаты и они нас радуют. Благодаря применению принципов ортобиотики специалисты, занимаясь с ребёнком, научились грамотно оценивать его эмоционально-психологическое состояние и при необходимости мягко корректировать его,

целенаправленно формировать позитивный психологический климат при использовании групповой формы работы, больше внимание стало уделяться работе с родителями наших маленьких подопечных, возросла эффективность реабилитационных мероприятий.

Литература:

1. Каверина М. В. Сорокина О. Ю. Реферат: «Ортобиотика — как здоровьесберегающая технология обучения» Омск 2009
2. Семенова Надежда, Дегай Павел. Здоровье здорового человека: Практическая экология XXI века — 2007 г.
3. Свияш Александр. Здоровье в голове, а не в аптеке. 2007 г.

Мотивационная структура личности менеджера

Панфилова Мария Владимировна, студент

Башкирская академия государственной службы и управления при Президенте Республики Башкортостан (г. Уфа)

Актуальность проблемы заключается в том, что в современных условиях жесткой конкурентной борьбы и быстро меняющейся ситуации на рынке, особое значение приобретают вопросы мотивации деятельности персонала. При этом необходимо объяснить причины поступков человека и направить его действия на получение дальнейшего положительного результата, которого хочет добиться руководитель предприятия.

Теоретическая и методологическая основа для написания данной статьи основана на работах А. Г. Асмолова, И. А. Васильев, В. Н. Дружинина и др. В эмпирическом исследовании была использована методика «Мотивационная структура личности» В. Э. Мильмана.

Ключевые слова: социальная психология, мотивационная структура, мотивация поведения, структура личности менеджера.

К постановке проблемы исследования

Впервые термин «мотивация» в своей статье применил А. Шопенгауэр. Мотивация используется для объяснения последовательности действия индивида, которые направлены на достижение конкретной цели, меняющейся в зависимости от сложившихся ситуаций.

Сейчас, данный термин понимается различными учеными по-своему. Так, А. К. К. Платонов трактует мотивацию, как психическое явление, совокупность мотивов. М. Ш. Магомед Эминов объясняет мотивацию как процесс психической регуляции конкретной человеческой деятельности. В. К. Вилюнас обозначал мотивацию, как совокупную систему процессов, которые отвечают за побуждение и деятельность человека.

Говоря о сути мотивации нельзя не сказать о факторах, определяющих, что является наиболее важным для человека и понуждают его к определенной деятельности. Существует различное множество таких факторов, которые, взаимодействуя, составляют набор мотивационных факторов человека:

— внутренние факторы, это всё, что относится к сознанию человека: идея, мечта, самоутверждение, убе-

жденность, любопытство, потребность в общении, здоровье и личностный рост. Базовым элементом всей системы внутренней мотивации являются потребности человека;

— внешние факторы мотивации, это все то, чего может достичь человек, то есть материальные блага: деньги, возможность путешествовать и делать покупки, карьера и статус, эстетика быта и др. Внешние факторы мотивации делают процесс выполнения задачи контролируемым, с прогнозируемым результатом.

Влияние любой мотивации на индивида является основополагающим фактором, способным оказывать значительное воздействие на человека, для достижения поставленных перед ним целей, то есть согласование его интересов с разработанной для него системой мотивации.

В отличие от мотивации термином мотив в психологии называют все то, что принадлежит самому субъекту поведения — это устойчивые личностные свойства, которые изнутри побуждают его к совершению определенного осознаваемого или неосознаваемого поведенческого акта.

В процессах реализации поведения все мотивы человека, на различных этапах совершения поступка могут

Таблица 1

Диагностика мотивационной структуры личности В.Э. Мильмана

№	1	2	3	4	5	6
Шкала	Ж	К	О	Д	ДР	ОД
Ср. зн.	15	16	19	20	20	18

изменяться, в результате чего происходит преобразование изначальной мотивации. Мотивы — это, непосредственные побуждения человека, к какой-либо деятельности. Они напрямую связаны с удовлетворением его потребностей. А.Н. Леонтьев считал, что мотив — это опредмеченная потребность.

В.И. Ковалев рассматривает мотив как трансформирование и обогащение стимулами потребности человека. Если стимул не превратился в мотив, значит он или «не понят», или «не принят» [8].

Мотивы могут быть:

— осознанными, где человек понимает мотивы, которые побуждают его к определенной деятельности, и является содержанием его потребностей;

— и неосознанными, где человек не понимает мотивы, которые побуждают его к этому.

Таким образом, любой мотив это сложная внутренняя структура:

— возникает вместе с осознанием и появлением потребностей человека в чем-либо;

— осознание его человеком имеет несколько этапов: выясняется причина возникновения, затем формируется желание и возможности ее удовлетворения, выяснение действий для ее удовлетворения, последним этапом является реализация и закрепление мотива.

— энергетический компонент мотива реализуется в реальных поступках.

Любой мотив выступает как определенное направление для удовлетворения потребностей человека.

Потребность — это объективная, испытываемая индивидом нужда в чем-либо, которая необходима для его существования и развития.

Потребности человека формируются в соответствии с его: позитивной (положительной) или негативной (принимающими характер предубеждения) установкой, его влечением, желанием, интересами, склонностями и убеждениями, а так же мировоззрением (мировосприятием). И в соответствии с его стремлениями, которые приобретают разные психологические формы: мечта, страсть, идеал.

Анализ и выявление потребностей и мотивов сотрудников позволяет координировать всю мотивационную деятельность направленную на управление персоналом, влияющую на получение того положительного результата к которому стремиться руководитель предприятия.

Эмпирическое исследование:

Результаты и их интерпретация

Эмпирическое исследование проводилось на базе Уфимских торговых организаций. В тестировании приняли участие двадцать девять менеджеров.

Образовательный статус: неоконченное высшее и высшее образование.

Возрастной размах выборки менеджеров: 26—39 лет.

В исследовании были использована методика В.Э. Мильмана. Методика направлена на изучение особенностей мотивационной структуры личности [7].

Протестировав испытуемых, были получены следующие результаты, представленные в таблице 1.

Представленные в таблице данные позволяют сделать вывод, что у менеджеров имеет наибольший показатель, шкала общей активности в равной степени к творческой активности, среднее значение этих шкал (20). Незначительно отличается шкала общение (19) и социальная полезность (18). Наименьшие показатели у шкал комфорт (16) и жизнеобеспечение (15).

Полученные результаты представим в виде диаграммы на рисунке 1.

Выводы

Полученные результаты, в ходе тестирования менеджеров по методике «Диагностика мотивационной структуры личности В.Э. Мильмана» позволяют сделать определенные выводы.

Так, у менеджеров:

— наиболее выражены шкалы общей и творческой активности, а так же шкала общение;

— среднее значение набрала шкала — социальная полезность;

— наименьшие показатели у шкалы комфорт и жизнеобеспечение.

Такие показатели свидетельствует, что у опрашиваемых менеджеров — «рабочий» мотивационный профиль личности. Они имеют социально направленную позицию и добились определенного успеха в своей работе.

Проведенный анализ заключался в выявлении общих тенденций структуры и динамики мотивационной сферы менеджеров, в исследовании соответствия теоретической модели практическим результатам и в согласованности полученных результатов с выбранной методикой.

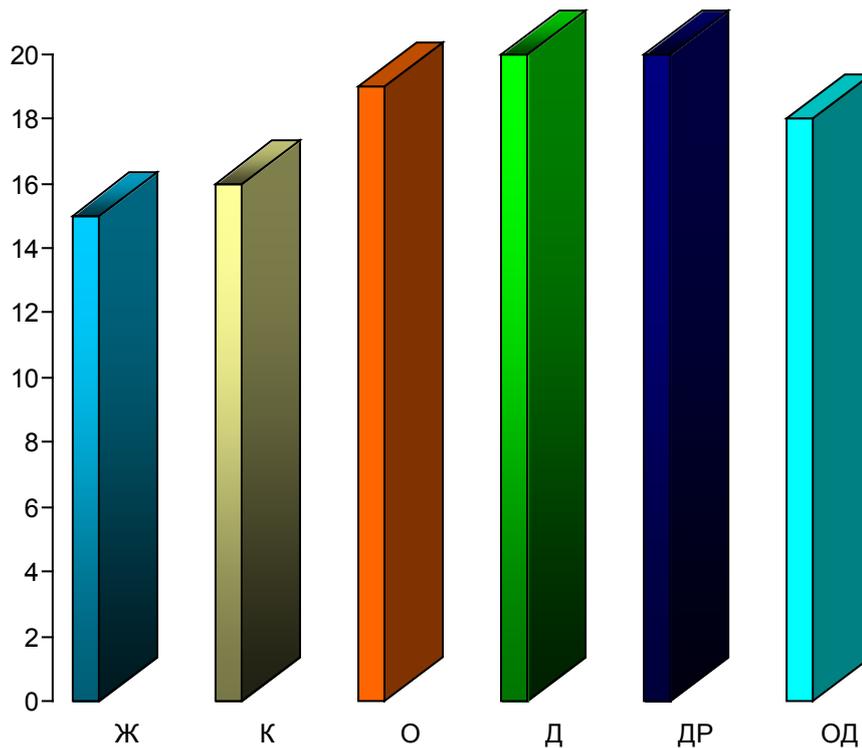


Рис. 1. Мотивационная структура личности

Литература:

1. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности. — М.: Мысль, 1976. — 342 с. — (Фундаментальная психология).
2. Асмолов А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. — М.: «Смысл», ИЦ «Академия», 2002. — 416 с.
3. Васильев И.А., Магомед — Эминов М.Ш. Мотивация и контроль за действием. М.: Издательство МГУ, 1991. — 144 с.
4. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека. М., 1990.
5. Ильин Е.И. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2000. — 512 с.
6. Леонтьев Д.А. Современная психология мотивации. Смысл. — 2002. 344 с.
7. Мильман В.Э. Метод изучения мотивационной сферы личности/Практикум по психодиагностике. Психодиагностика мотивации и саморегуляции. — М., 1990.
8. Психология мотивации и эмоций. Ю.Б. Гиппенрейтер, М.В. Фаликман. АСТ, Астрель. — 2009.

Влияние Я-концепции на уровень учебно-профессиональной самооффективности студентов

Сняданко Ирина Игоревна, кандидат психологических наук, доцент
Национальный университет «Львовская политехника» (Украина)

В статье представлены результаты исследования Я-концепции студентов, а именно тех характеристик, которые имеют отношение к образу студента, как субъекта учебной деятельности. Проанализированы понятия: Я-концепция, самооффективность, учебно-профессиональная самооффективность. Представлены результаты исследования учебно-профессиональной самооффективности. Приведены результаты исследования влияния Я-концепции студентов на уровень развития учебно-профессиональной самооффективности.

Ключевые слова: Я-концепция, самооффективность, психологическая подготовка, профессиональная деятельность, учебно-профессиональная самооффективность, студент, университет.

Impact of self-concept on professional self-efficacy level of students

Results of students' self-concept research are represented namely with characteristics which refer to student's image as a subject of educational activity. Notions self-concept, self-efficacy, learning and professional self-efficacy are analyzed. Results of studying and professional self-efficacy are represented. Results of students' self-concept impact on studying and professional self-efficacy level of development are represented.

Keywords: self-concept, self-efficacy, psychological education, professional activity, educational and professional self-efficacy, student, university

Постановка проблемы

Образ «Я», «Я» — концепция (от англ. one's self-concept, также self-construction, self-identity или self-perspective) — это система представлений индивида о самом себе, осознаваемая, рефлексивная часть личности, которые в большей или меньшей степени осознаны и обладают относительной устойчивостью [2; 3]. Исходя из этого, можно припустить, что студенты, которые овладевают знаниями, умениями будущей профессиональной деятельности должны иметь представление о самом себе как о субъекте учебной деятельности в университете, как о будущем специалисте.

Процесс обучения студента в высшем учебном заведении это сложный процесс осуществления им учебно-профессиональной деятельности. Исследованием психологических особенностей подготовки к профессиональной деятельности, в частности изучением содержания и структуры профессиональной направленности занималось много отечественных и зарубежных психологов, таких как: Деркач А. А., Дубровицкая Т. Д., Дьяченко Н. Н., Кандыбович А. А., Климов Е. А., Кузьмина Н. В., Слостёнин В. А., Эльконин Д. Б. и многие другие [4].

Целью нашего исследования является изучение отношений студентов, идентификация себя с субъектом учебно-профессиональной деятельности. Можно припустить, что чем больше студент будет осознавать себя как умный, целенаправленный студент, будущий спе-

циалист, тем выше будет уровень его учебно-профессиональной самооффективности.

Понятие *самооффективность* было введено Бандурой А. Самооффективность является одним из главных понятий социально-когнитивной теории Бандуры А., согласно которой психологическое функционирование человека можно описать в терминах беспрерывного взаимодействия трёх групп факторов — поведенческих, когнитивных и факторов окружающей среды. Под самооффективностью Бандура А. понимал чувство собственной компетентности эффективности, а также умение осознавать свои способности и выстраивать поведение, которое бы соответствовало задачи или ситуации [1].

Исходя из определения самооффективности Бандуры А., можно сделать вывод о самооффективности человека в определенной деятельности. Поэтому было введено понятие учебно-профессиональной самооффективности, как оценка студентами своих способностей в осуществлении учебно-профессиональной деятельности. Соответственно задачей нашего исследования было установить особенности взаимосвязи представлений студентов о себе («Я» — концепция) с уровнем развития их учебно-профессиональной самооффективности.

Методика и организация исследования

Исследование проводилось на базе трёх технических университетов Украины. В исследовании принимало уча-

стие около 2000 студентов, которые обучаются на более 60 специальностях.

Исследование проводилось с помощью таких методик, как: «Исследование уровня учебно-профессиональной самооффективности студентов» (Сняданко И.И.), «Мотивация обучения в вузе» (Ильин Т.И.). Исследование «Я» — концепции студентов проводилось с помощью методики «Кто Я?» (Кун М., Макпартленда Т.).

Анализ результатов исследования

В результате исследования уровня учебно-профессиональной самооффективности студентов было установлено, что низкий уровень развития учебно-профессиональной самооффективности имеет 26,22% студентов, средний уровень — 48,27%, а высокий — 25,51% студентов технических университетов.

В результате исследования Я — концепции студентов, было отобрано только те характеристики, которые характеризовали студентов как субъектов учебной и будущей профессиональной деятельности. Полученные характеристики «Я» было разделены на четыре группы в зависимости от их количества и оценки (позитивной или негативной) (Табл. 1).

Из таблицы 2 видно, что чаще всего у студентов встречается такая характеристика как «Я — студент» (61,7%), на втором месте (со значительным отрывом) находится характеристика «Я — интеллектуал» (29,6%) и т. д.

Представление студентов о себе как будущем специалисте находится на пятом месте. При проведении методики «Кто Я» студента не было сделано подсказок, какие могут быть характеристики себя, это очень существенная особенность при зачитывании инструкции к методике.

Исходя из результатов оценки студентами себя, можно сделать вывод, что у большинства студентов не сформировано представление о себе как будущего специалиста, а также как умного, творческого и целенаправленного студента.

Результаты дисперсионного анализа свидетельствуют о наличии значительное количество статистически значимых данных между исследуемыми характеристиками Я-концепции и шкалами методики учебно-профессиональной самооффективности и мотивации студентов к овладению профессией. В данной статье мы не можем представить все графики результатов распределения показателей, но на *рисунке 1* можно увидеть общую тенденцию оценки студентов себя как специалистов и уровнем мотивации к овладению профессией (рис. 1).

Из графика (рис. 1) следует, что когда студент осознает себя будущим специалистом, то уровень его мотивации к овладению профессией выше, чем когда он не характеризует себя как будущий специалист. Но когда студент дает много характеристик себя как будущий специалист, то уровень его мотивации к овладению профессией очень низкий (при $p \leq 0,0001$).

По результатам исследования влияния характеристик «Я» студентов на уровень учебно-профессиональной самооффективности за критерием хи-квадрат Пирсона и таблиц сопряженности было установлено значительное количество статистически значимых показателей [5]. Проведем более детальный анализ по каждой шкале методики учебно-профессиональной самооффективности.

Из *таблицы 2* следует, что наличие у студента характеристики себя как умного, интеллектуального человека, влияет на формирование более высокого уровня оценки своей подготовки к профессиональной деятельности, профессиональной идентификации, чем при отсутствии данной характеристики или при негативной ее оценке.

Из *таблицы 3* следует, что студенты, которые характеризуют себя как творческих личностей имеют более высокий уровень позитивного отношения к будущей профессии, профессиональной идентификации и научной деятельности по специальности, чем студенты у которых отсутствует данная характеристика или при-

Таблица 1

Результаты распределения характеристик «Я-концепции» студентов

Я-концепция Характеристики студентов	Номер ранга	распределение в %			
		Студенты у которых есть характеристика (позитивная)	Студенты у которых отсутствует характеристика	Студенты у которых данная характеристика негативная	Студенты у которых много обозначений одной характеристики
Я-студент	1	61,7%	38,0%	0,3%	-
Я-будущий специалист	5	19,9%	79,5%	-	0,5%
Я-интеллектуал	2	29,6%	69,9%	0,3%	0,2%
Я-хобби	4	24,6%	72,7%	0,7%	2%
Я-творческий	7	15,6%	84,1%	0,3%	-
Я-привлекательный	3	28,7%	70,5%	0,4%	0,4%
Я-ленивый	8	11,9%	88,1%	-	-
Я-целенаправленный	6	18,1%	81,9%	-	-

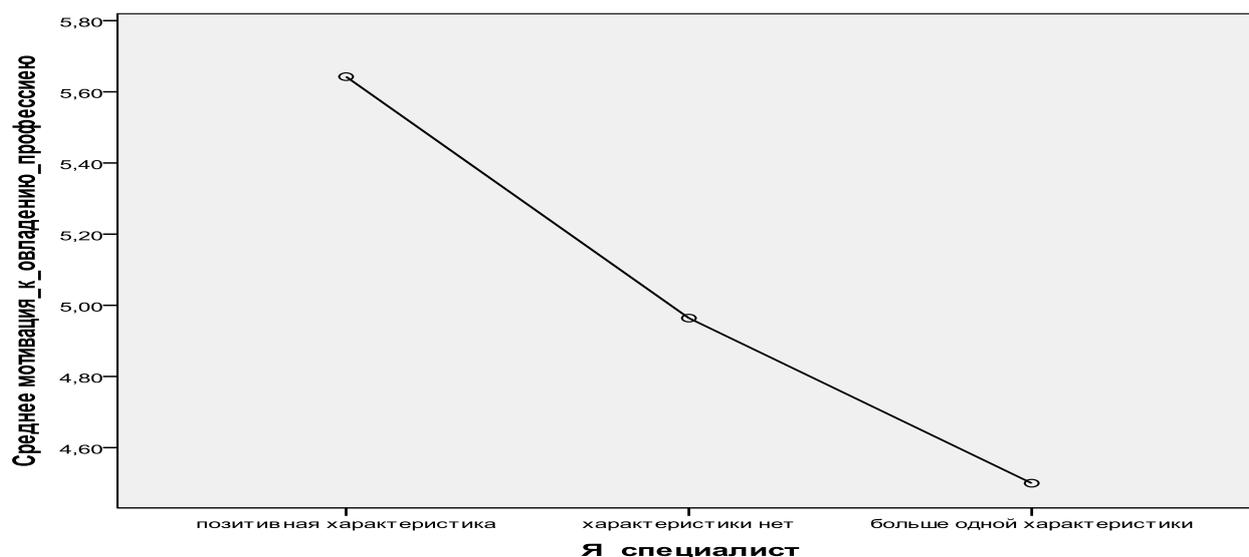


Рис. 1. Влияние представления студентов о себе как будущих специалистов на мотивацию к овладению профессией (при $p < 0,0001$)

сутствует негативная характеристика себя как творческого человека.

Из *таблицы 4* следует, что студенты, которые характеризуют себя как целенаправленные и перспективные имеют высокие показатели позитивного отношения к профессии и профессиональной идентификации, оценки своей подготовки к профессиональной деятельности, чем студенты, которые не считают себя целенаправленными, перспективными.

Из *таблицы 5* следует, что идентификация студентов с образом Я-студент имеет статистически значимую взаи-

мосвязь с шкалами: отношение к профессии, научная деятельность по специальности. А именно, 24,7% студентов с высокими показателями по шкале «отношение к профессии» имеют позитивную характеристику Я-студент; у 19,5% студентов с высокими показателями по шкале «отношение к профессии» характеристику Я-студент отсутствует и зафиксировано 0% студентов высокими показателями по шкале «отношение к профессии», которые имеют негативную характеристику Я-студент.

Из *таблицы 5* также следует, что количество студентов у которых отсутствует характеристика Я-сту-

Таблица 2

Распределение результатов влияния характеристики Я-интеллектуальное на шкалы учебно-профессиональной самооффективности студентов

Шкалы учебно-профессиональной самооффективности	Уровни	Я — интеллектуальное (результаты представлены в %)			
		позитивная характеристика	Характеристика отсутствует	негативная характеристика	больше чем одна характеристика
Оценка подготовки к профессиональной деятельности	высокий	31,7*	23,5*	0*	66,7*
	средний	40,3*	44,3*	50,0*	33,3*
	низкий	28,0*	32,2*	50,0*	0*
Отношение к профессии	высокий	-	-	-	-
	средний	-	-	-	-
	низкий	-	-	-	-
Профессиональная идентификация	высокий	36,4**	21,2**	0**	33,3**
	средний	37,9**	46,6**	25**	33,3**
	низкий	37,9**	46,6**	25,0**	33,3**
Научная деятельность по специальности	высокий	38,9**	27**	25**	33,3**
	средний	18,1**	26,5**	25**	33,3**
	низкий	43**	46,5**	50**	33,3**

* — при $p < 0,05$; ** — при $p < 0,001$

Таблица 3

Распределение результатов влияния характеристики Я-творческое на шкалы учебно-профессиональной самооффективности студентов

Шкалы учебно-профессиональной самооффективности	Уровни	Я — творческое (результаты представлены в %)		
		Позитивная характеристика	Характеристика отсутствует	негативная характеристика
Оценка подготовки к профессиональной деятельности	высокий	-	-	-
	средний	-	-	-
	низкий	-	-	-
Отношение к профессии	высокий	32,3*	21,1*	0*
	средний	38*	47,9*	100*
	низкий	29,7*	31*	0*
Профессиональная идентификация	высокий	39,6*	24,1*	0*
	средний	37,5*	47*	100*
	низкий	22,9*	28,8*	0*
Научная деятельность по специальности	высокий	47,9*	29,0*	0*
	средний	19,3*	25,4*	0*
	низкий	32,8*	45,6*	100*

* — при $p < 0,05$

Таблица 4

Распределение результатов влияния характеристики Я-целенаправленный на шкалы учебно-профессиональной самооффективности студентов

Шкалы учебно-профессиональной самооффективности	Уровни	Я — целенаправленный, перспективный (результаты представлены в %)	
		Позитивная характеристика	Характеристика отсутствует
Оценка подготовки к профессиональной деятельности	высокий	44,8*	30,3*
	средний	33,3*	47,6*
	низкий	21,9*	22,1*
Отношение к профессии	высокий	37,5***	25,7***
	средний	37,5***	52,9***
	низкий	25***	21,4***
Профессиональная идентификация	высокий	43,8**	28,3**
	средний	32,3**	50,3**
	низкий	24**	21,4**
Научная деятельность по специальности	высокий	-	-
	средний	-	-
	низкий	-	-

* — при $p < 0,05$; ** — при $p < 0,01$; *** — при $p < 0,0001$

дент больше имеют низкие показатели по шкале «научная деятельность по специальности», чем студентов у которых есть данная характеристика (45,5% студентов у которых характеристика Я-студент отсутствует, 43,7% у которых данная характеристика есть и 100% которые имеют негативную характеристику — имеют низкий показатель по шкале «научная деятельность по специальности»).

Студенты, у которых присутствует характеристика *Я-будущий специалист* составляют большее количество

студентов (37,9%) с высоким уровнем позитивного отношения к профессии, чем студенты у которых отсутствует данная характеристика (18,9%) или студенты у которых больше чем одна характеристика (14,3%) (Табл. 5).

Статистическое распределение данных (при $p < 0,05$) по шкалам: профессиональная идентификация, научная деятельность по специальности, выше у студентов у которых присутствует позитивная характеристика «Я — будущий специалист» и у которых больше чем одна характеристика «Я — будущий специалист».

Таблица 5

Распределение результатов влияния характеристик Я-студент и Я-будущий специалист на шкалы учебно-профессиональной самооффективности студентов

Шкалы учебно-профессиональной самооффективности	Уровни	Я — студент			Я — будущий специалист		
		(результаты представлены в %)					
		Позитивная характеристика	Характеристика отсутствует	Негативная характеристика	позитивная характеристика	Характеристика отсутствует	Большее одной характеристики
Оценка подготовки к профессиональной деятельности	высокий	-	-	-	-	-	-
	средний	-	-	-	-	-	-
	низкий	-	-	-	-	-	-
Отношение к профессии	высокий	24,7**	19,5**	0**	37,9**	18,9**	14,3**
	средний	46,1**	42,5**	0**	36**	46,7**	42,9**
	низкий	29,2**	38**	100**	26,1**	34,4**	42,9**
Профессиональная идентификация	высокий	-	-	-	34,2*	23,4*	42,9*
	средний	-	-	-	37,5*	45,6*	28,6*
	низкий	-	-	-	28,3*	31*	28,6*
Научная деятельность по специальности	высокий	30,2*	31,3*	0*	35,7*	29*	57,1*
	средний	26,1*	20,8*	0*	18,8*	25,5*	0*
	низкий	43,7*	45,5*	100*	45,5*	45,5*	42,9*

* — при $p < 0,05$; ** — при $p < 0,001$

Выводы

1. В результате проведенного исследования влияния Я-концепции студента на уровень его учебно-профессиональной самооффективности можно сделать следующие выводы:

2. Исследование Я-концепции показало, что большинство студенты идентифицируют себя с образом Я-студент, но намного меньше студентов идентифицируют себя с образом Я-интеллектуальное и еще меньше

с образом Я — будущий специалист.

3. Образ студента, как интеллектуального, целенаправленного будущего специалиста влияет на формирование высокого уровня учебно-профессиональной самооффективности студента.

4. В процессе психологической подготовки студентов к будущей профессиональной деятельности необходимо учитывать влияние представлений студентов о себе на формирование личности будущего специалиста.

Литература:

1. Бандура А. Теория социального научения/А. Бандура — СПб.: Евразия, 2000. — 320 с.
2. Бёрнс Р. Б. Я-концепция и воспитание/Р. Б. Бёрнс — М., 1989. — 169 с.
3. Васильев Н. Н. Я-концепция: в согласии с собой/Н. Н. Васильев. — М.: Элитариум: Центр дистанционного образования. — 2009. — 240 с.
4. Дьяченко М. И. Психология высшей школы: особенности деятельности студентов и преподавателей/М. М. Дьяченко, А. А. Кандыбович. — Мн.: БГУ. — 1993. — 380 с.
5. Наследов А. Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных: учебное пособие/А. Д. Наследов — СПб.: Речь, 2007. — 392 с.
6. Реан А. А. Психология изучения личности/А. А. Реан. — СПб., 1999. — 288 с.
7. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования/М. А. Холодная — СПб.: Питер, 2002. — 272 с. (Серия «Мастера психологии»).

Друг или недруг

Тарасевич Вера Владимировна, старший преподаватель
Московский колледж управления и новых технологий (Электростальский филиал)

Актуальность темы «Друг или недруг» заключается в том, что в настоящем многообразном мире сложно установить эффективные коммуникации. Необходим соответствующий подход и знания.

Главной целью раскрытия темы явилось изучение проблем личности и защита ее и себя от негативных эмоций.

Для достижения цели были решены задачи: 1) характеристика индивидуальной психологии; 2) цели психологической помощи «Выявление агрессивности и тревожности»; 3) защита от негативного общения.

Объектом исследования явилось среднее профессиональное учебное заведение. Предметом исследования стали студенты учебного заведения.

В конце XIX века появилось направление в психологии — «индивидуальная психология». Целью ее было изучение индивидуальных особенностей человека с помощью экспериментально-психологических методов. К первым достижениям индивидуальной психологии относятся исследования учеников В. Вундта: Э. Крепелина, Д. Кеттела, а также других ученых — А. Бине, А. Лазурского. Русский ученый Г. И. Россолимо предложил метод целостной оценки личности с помощью «психологического профиля», показывающего уровни развития психических процессов.

В современной практической психологии и психотерапии разработано колоссальное количество методов и техник для групповой работы с населением.

Практические методы психологической работы с использованием интегративного подхода включают в себя широкий спектр психологических техник, общим для которых является использование личностного ресурсного потенциала.

Интегративная психология в практике использует различный опыт психотехнической культуры, накопленный в процессе развития человечества.

Интегративная психология реализуется в единстве:

- как способ теоретического исследования;
- как система способов и приемов эмпирического изучения;
- как профессиональное психологическое, психотехническое, практическое воздействие или взаимодействие с субъектом (индивидуальным или групповым).

Главная цель — помочь человеку полностью реализовать свой потенциал. Эта цель разбивается на вспомогательные:

- 1) обеспечение полноценной работы актуального самосознания;
- 2) смещение локуса контроля вовнутрь, поощрение независимости и самодостаточности;

3) обнаружение психологических блоков, препятствующих росту, и изживание их.

Для того чтобы оказать психологическую помощь, необходимо выяснить кому она нужна. В связи с этим 60 студентам колледжа были предложены четыре теста по выявлению тревожности и агрессивности. Результаты ответов представлены на рисунке 1.

Результаты тестирования свидетельствует о том, что у большинства студентов низкая агрессивность по восприятию окружающего пространства, но она значительно отличается от средней агрессивности — это настораживает. Тревожность выходит на средний уровень, что свидетельствует о беспокойстве за свою жизнь. Следовательно, нам как преподавателям, необходимо проводить соответствующую работу со студентами.

Наше окружение разнообразно и необходимо его знать и уметь от него защищаться.

Практически ежедневно нам приходится общаться с разными людьми: вспыльчивыми, интриганами, эгоистами, нахлебниками.

Интриганы хорошо маскируются, нередко клеветают, всегда готовы использовать в своих целях сведения о чьих-либо личных проблемах. Они принимают позицию одной из противостоящих сторон, низводят аргументы остальных до простеньких негативных стереотипов, а затем умело уходят от заваренной ими же каши. Этим они стараются поднять свой авторитет.

Вспыльчивые люди возбуждаются по пустякам, без всяких причин начинают кричать, грубить, совершать бессмысленные поступки. От них можно услышать фразу: «Я что, всегда все должен делать сам?».

Эгоисты ведут себя высокомерно и редко воспринимают критику. Они раздражительны и избегают дискуссий. Эгоисты не умеют уважать и сострадать, а также к тем людям, которых могут использовать в своих интересах.

Завистники — это «обиженные жизнью» люди. Им свойственно состояние подавленности. Многие из них ничем не увлекается, и ведут однообразную жизнь. Критику воспринимают болезненно, но других критикуют с большим желанием. За допущенные ошибки винят других или стечение обстоятельств. Завистники ждут похвалы за свои успехи, даже незначительные.

Нахлебники, замечательно охарактеризуют проблему, сформулируют и распределят задачи. А затем исчезнут, не объяснив причину или пошутят. Могут использовать чужие вещи без спросу, при этом мило улыбаясь. Работу, сделанную другими людьми, присваивают себе.

Основная характеристика и методы защиты представлены в таблице 1.

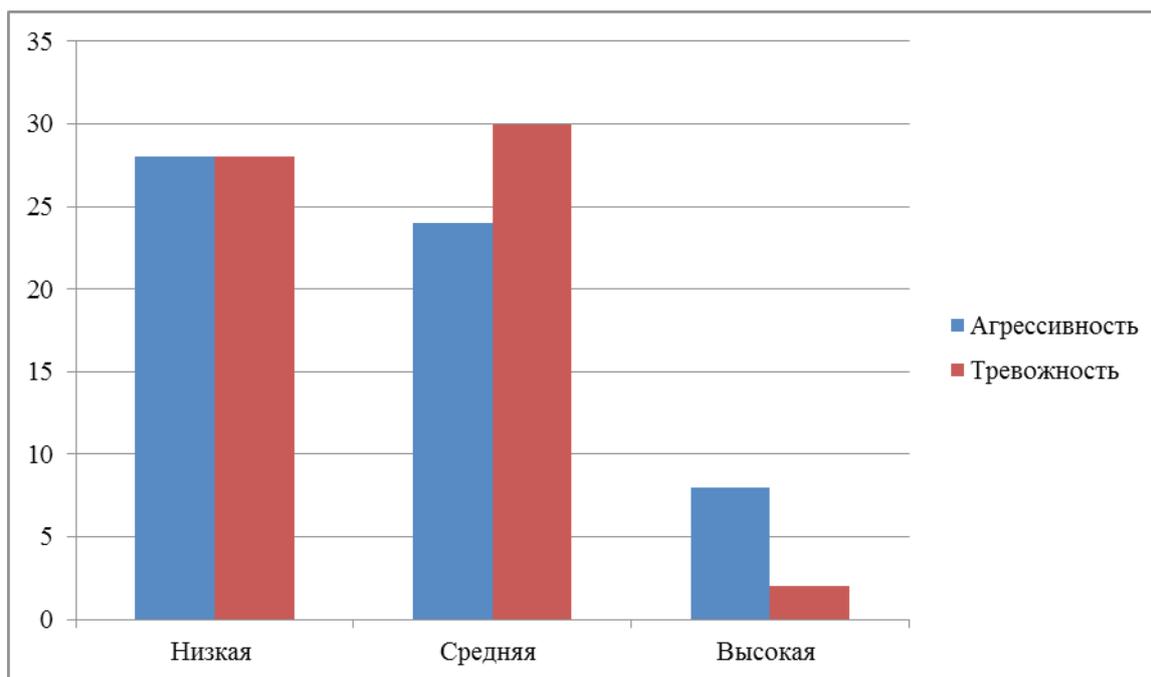


Рис. 1

Таблица 1

Тип личности	Характеристика	Защита
Интриганы	Хорошо маскируются, предпочитают держаться в тени и ждать своего часа. Обостренное чутье на слабости и пороки своих потенциальных жертв. Преувеличивают и лгут. В поведении преобладает холодный расчет и враждебность, вызывая конкуренцию и злобу. Действует на нервы своей жертвы, нарушает ее нормальное общение с окружающими. У жертвы нет шансов вернуть уважение коллег или знакомых.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Избегайте общения с интриганами, ничего не сообщайте им о своих делах. 2. Всегда убеждайтесь в том, что любой незначительный конфликт или даже мелкие противоречия улажены. 3. Незамедлительно организуйте контратаку: интриганы не выносят внимания общества к своей персоне. 4. Разоблачайте ложь, расскажите коллегам, друзьям, а прежде всего — начальнику, кто затеял все эти дразги.
Вспыльчивые люди	Часто теряют контроль над собой. Наблюдают приступы гнева, которые возникают и прекращаются внезапно. Теряют контроль над собой и начинают произносить слова или совершать поступки, оскорбительные для присутствующих. Нередко ощущают постоянную настороженность окружающих по отношению к себе и страдают от необходимости держать себя в руках.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Прервите поток оскорблений фразой типа: «Оставьте этот тон!». Она приведет в замешательство «оратора» и установит некую границу между ним и вами. 2. Не становитесь жертвой. Серийные скандалисты не выбирают цели наобум. Обычно они устремляют свой гнев на тех, кто им позволяет хамить. 3. Правило двух человек. Скандалист никогда не признает своей ошибки прилюдно. Поговорите с ним о его некорректном поведении, но не вовлекайте в этот разговор третьего собеседника.

Эгоисты	Считают, что имеют право на все. Качество личности оценивают уровнем материального и общественного положения. Хотят получить все немедленно, не получая что желает, задействует агрессивные методы достижения цели, например махинации и подтасовки. Делит людей на полезных, бесполезных и опасных и с этих позиций строит свои отношения с окружающими. Ведут битву за участие в освоении материальных благ, при этом стремятся за-получить самую крупную долю.	1. Ведя переговоры, не забывайте, что эгоисты чего-то хотят от вас, даже если и не демонстрируют этого. 2. Соберите свою команду. Обычно у эгоистов немало врагов, которые могут быть вам полезны. 3. Демонстрируйте свои сильные стороны и не раскрывайте слабые. 4. Не поддавайтесь на провокации эгоиста и уклоняйтесь от конфликтов с ним.
Завистники	Считают себя существами низшего сорта по отношению к окружающим. Не могут примириться с ощущением своей ущербности, что подрывает их чувство собственного достоинства и порождает зависть.. Злобный завистник использует зависть не как стимул для достижения желанной цели, а для устранения преимуществ той личности, которой он завидует или для создания вокруг нее тяжелой психологической обстановки.	1. Не откровенничайте с завистливым человеком. Если он не узнает о вашем успехе, то и не будет воспринимать вас как врага. 2. Используйте его слабость к похвалам и не скупитесь на комплименты — это уменьшит вероятность его козней против вас. 3. Завистники часто предпринимают грубые попытки саботировать выполнение какого-либо проекта, делая ложные доносы о некомпетентности своих коллег. Разоблачите саботажника публично. Никакой коллектив не станет защищать такого коллегу. 4. Дайте завистнику понять, что вы можете избавиться от него, например, продемонстрировав свою возможность влиять на руководство.
Нахлебники	Девиз «получай как можно больше при минимуме усилий». Характер в основном формируется в детстве, когда они были в центре всеобщего внимания. Любят похвалу, несмотря на скромные достижения. Самонадеянны, паразитируют на человеческой доброте.	1. Объясните нахлебнику, что он загребает жар чужими руками. 2. Фиксируйте вклад нахлебника в данный проект, демонстрируя ему, что его стратегия не срабатывает. 3. Поставьте нахлебнику конкретные задачи и назовите сроки их выполнения.

В заключении можно сделать вывод, что знание психологической теории и практики позволяет эффективно строить отношения с окружающими людьми и средой.

Литература:

1. Зорин К. В. «Гены и семь смертных грехов» — М.:Русский хронографъ, 2011.
2. Журнал «Тайны XX века», № 92010 г.

О взаимосвязи защитных механизмов психики с уровнем эмпатии у студентов-психологов

Туран Наталья Константиновна, студент

Новокузнецкий институт (филиал) Кемеровского государственного университета

В работе приведены результаты исследования взаимосвязи защитных механизмов психики с уровнем эмпатии у студентов-психологов.

Ключевые слова: защитные механизмы психики, эмпатия.

Термином защитный механизм в психологии обозначаются неосознаваемые психические процессы, направленные на минимизацию отрицательных переживаний. Защитные механизмы лежат в основе процессов сопротивления.

Дефиниция впервые появилась в 1894 г. в работе Фрейда «Защитные нейропсихозы» и была использована в ряде его последующих работ для описания борьбы Я против болезненных или невыносимых мыслей и аффектов. Позже этот термин был оставлен и впоследствии заменен термином «вытеснение». Отношения между двумя понятиями, однако, остались неопределенными [4].

В отечественной психологии концепции защитных механизмов также неоднозначны. Один из концептуальных подходов к психологическим защитам, представлен Ф.В. Бассиным. Здесь психологическая защита рассматривается как важнейшая форма реагирования сознания индивида на психическую травму. Другой подход содержится в работах Б.Д. Карвасарского. Он рассматривает психологическую защиту как систему адаптивных реакций личности, направленную на защитное изменение значимости дезадаптивных компонентов отношений — когнитивных, эмоциональных, поведенческих — с целью ослабления их психотравмирующего воздействия на Я — концепцию [3].

С точки зрения Карен Хорни, психологическая защита направлена не на преодоление конфликта между обществом и человеком, ее задача — привести в соответствие мнение человека о себе и мнение о нем окружающих, т. е. автором определяется два «образа Я». К. Хорни выделяет три основных вида защиты, в основе которых лежит удовлетворение определенных невротических потребностей. Если в норме все эти потребности и, соответственно, все эти виды защиты гармонически сочетаются между собой, то при отклонениях одна из них начинает доминировать, приводя к развитию у человека того или иного невротического комплекса [5].

Итак, одним из основоположников теории защитных механизмов психики является Зигмунд Фрейд. Развили данную концепцию в своих работах Анна Фрейд, Карен Хорни и др. В отечественной психологии подходы к изучению психологических защит принадлежат Ф.В. Бассину, Б.Д. Карвасарскому и другим. Нэнси МакВильямс выделила два уровня защитных механизмов: первичные

и вторичные. К ним относятся такие защиты, как: отрицание, подавление, регрессия, компенсация, проекция, замещение, интеллектуализация.

Одним из возможных проявлений защитного механизма проекции может стать эмпатия, которая выступает, с одной стороны, как важный коммуникативный навык психолога, но, с другой, может «поглотить» личность человека и стать способом его бытия.

Такие аспекты отношений между людьми как сочувствие, сострадание, умение понять другого человека, проникнуться его горестями и радостями, в психологии объединяет термин «эмпатия».

Этот термин пришел в научную психологию в начале XX в. из философии — словом «эмпатия» Э. Титченер перевел немецкое слово «Einführung» — «вчувствоваться в...», которым Т. Липс в своей концепции эстетического воспитания описывал процесс понимания произведений искусства, объектов природы, а позже — человека.

Сформулировал понятие «эмпатия» Вильгельм Дильтей, в философской системе которого оно сыграло ключевую роль.

Вильгельм Дильтей вводя классическое различие между *естественными* науками и науками *о человеке*, и утверждая, что природа может быть объяснена, а человеческий дух понят, задал философский ориентир, в направлении которого до сих пор развивается теория психологии и психоанализа. Первоначально в качестве базового метода наук о духе Дильтей предлагал использовать *эмпатию*; позже, в интересах исследований исторического процесса, он отдал предпочтение опыту [6].

Пристальный интерес эмпатия вызвала и у представителей психоаналитической традиции, в том числе и Зигмунд Фрейд, однако мало кто проникался к этой теме столь глубоким интересом, как Ференци, который представил критерии «эмпатичного» психоаналитика, актуальные и в настоящее время.

Первой указала на то, что «в эмпатии аналитик может идентифицироваться не только с пациентом, но и с его объектами» Дэйч в работе 1926 года. Данная идея получила возможность для своего развития в теории объектных отношений, а именно: в концепции проективной и интроективной идентификации. Проиллюстрировать связь между проективной идентификацией и эмпатией можно цитатой из работы Игла и Волитзки 1999 года:

«Осознание и рассмотрение терапевтом собственного состояния — в силу того, что оно непосредственно связано с спроецированными аспектами внутреннего мира пациента (аспекты Я и внутренних объектов) и было вызвано им посредством давления в ходе взаимодействия — становится основным «инструментом» аналитика в эмпатическом понимании пациента.

Эмпатия требует от консультанта определённой зрелости, в частности терпения и контроля импульсивности. Гладштейн и Фелдштейн говорят о «когнитивной приостановке», тогда как Бергер пользуется выражением «способность переносить состояние замешательства». Эффективные консультанты знают, что понимание клиента — скорее вопрос качества, чем количества опыта. [1]

В помогающем процессе выделяют три измерения коммуникативных навыков, а именно: осознание, техническое умение и ассертивность, облегчающих процесс эмпатического взаимодействия между консультантом и его клиентом.

Исследование уровня эмпатических способностей у студентов-психологов по методике В. В. Бойко выявила средний уровень эмпатии, что свидетельствует о гармоничном развитии личности респондентов. Также в ходе диагностики выявлено недостаточное развитие следующих каналов: рационального и интуитивного, а также проникающей способности.

По данным диагностики уровня психологических защит с помощью теста опросника механизмов психологической защиты «Индекс жизненного стиля» Р. Плутчика у студентов-психологов наиболее выражены защитные механизмы регрессии и проекции; средний уровень выражен-

ности у защит с помощью интеллектуализации, отрицания и компенсации, а наименее — подавление и реактивное образование.

Проанализировав полученные в ходе диагностики данные по уровню эмпатии и выраженности психологических защит, мы произвели корреляционный анализ по критерию Пирсона. Корреляционный анализ при уровне значимости $= 0,413$ показал, что существуют устойчивые связи между психологической защитой подавление и интуитивным каналом эмпатии ($r > 0,44, p \leq 0,05$); между общим уровнем эмпатии и установками эмпатии ($r > 0,53, p \leq 0,05$), а также между общим уровнем эмпатии и проникающей способностью в эмпатии ($r > 0,47, p \leq 0,05$). При этом же уровне значимости были выявлены устойчивые связи между защитными механизмами проекции и замещения ($r > 0,57, p \leq 0,05$), проекции и компенсации ($r > 0,59, p \leq 0,05$), также выявлена прямая связь между защитным механизмом подавления и рациональным каналом эмпатии ($r > 0,60, p \leq 0,05$).

Полученные данные позволяют говорить о наличии взаимосвязи между эмпатией и психологическими защитами, а также о важности дальнейшего изучения означенной проблематики.

Полученные результаты будут интересны и полезны студентам факультета психологии в их будущей профессиональной деятельности. Так же зная уровень эмпатических способностей и выраженность психологических защит, можно оптимизировать их использование и научиться применять выраженные защитные механизмы более конструктивно; что благоприятно скажется на профессиональной деятельности психолога.

Литература:

1. Берн Э. Введение в психиатрию и психоанализ для непосвященных [Текст]/Э. Берн. — СПб.: МФИН, 1992. — 448 с.
2. Иган Дж. Базисная эмпатия как коммуниктивный навык [Текст]/Дж. Иган // Журнал практической психологии и психоанализа. — 2000 г. — № 1.
3. Романова Е. С., Гребенников Л. Р. Механизмы психологической защиты: генезис, функционирование, диагностика [Текст]/Е. С. Романова, Л. Р. Гребенников. — Мытищи: Издательство «Талант», 1996. — 144 с.
4. Фрейд А. Психология Я и защитные механизмы (Das Ich und die Abwehrmechanismen) [Текст]/А. Фрейд. — Москва: Педагогика-Пресс, 1993. — с. 68
5. Хорни К. «Тревожность». Хорни К. Собрание сочинений в 3 томах [Текст]/К. Хорни. — Москва: Смысл, 1997. — т. 2, с. 174–180
6. Этчегоев Г. Эмпатия [Текст]/Г. Этчегоев // Журнал практической психологии и психоанализа. — 2003 г. — № 1.

7. ПРИКЛАДНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Гендерные особенности эмоционального интеллекта как ресурса преодоления соревновательного стресса спортсменами игровых видов спорта

Пирожкова Вероника Олеговна, психолог лаборатории психологических проблем физической культуры и спорта Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма (г. Краснодар)

Проблема конкурентоспособности российских спортсменов в настоящее время является значимой в психологии спорта. Помимо высокого уровня техники и тактики спортсмену необходима психологическая подготовка, которая могла бы обеспечить ему определенный запас надежности в период соревнований. На первый план выходит поиск ресурсов, обеспечивающих стабильную высокую конкурентоспособность российских спортсменов. В качестве таких ресурсов в последнее время привлекают внимание способы совладания спортсменов со стрессом, перфекционистские установки, уровень эмоционального выгорания [2]. Особое внимание уделяется не только соревновательному стрессу, но и так называемому организационному стрессу спортсменов: взаимоотношения в команде, с тренером, необходимость сохранения спортсменом своей позиции в команде и т. д. [1]. При этом в отличие от соревновательного стресса, организационный носит долговременный характер.

В сфере психологии спорта имеются многочисленные программы эффективной подготовки спортсменов к соревнованиям, включающие формирование состояния оптимальной боевой готовности. Данные исследований подтверждают эффективность применения таких техник как психомышечная тренировка, самовнушение, идеомоторная тренировка [5, 8]. Соревновательная деятельность требует от спортсмена высокого уровня мотивации, технико-тактической подготовки, способности к саморегуляции эмоционального состояния. В ситуационных видах спорта, таких как игровые большое значение имеет способность игроков быстро реагировать на изменяющиеся условия, тактические новинки соперника, менять тактику по ходу игры. Для этого спортсмену необходимо уметь понимать и контролировать свое эмоциональное состояние, что характеризует уровень эмоционального интеллекта спортсмена. С целью выяснения влияния эмоционального интеллекта на соревновательную надежность спортсменов, нервно-психическую устойчивость и их способность к саморегуляции было проведено данное исследование.

В исследовании приняли участие юноши и девушки, занимающиеся волейболом и баскетболом. Всего в исследовании приняли участие 80 человек: 39 юношей и 41

девушка. Возраст испытуемых от 17 до 20 лет. Квалификация спортсменов: 1 взрослый, КМС, МС. Исследование проводилось с помощью следующих методик: методика определения уровня эмоционального интеллекта Н. Холла [9], методика диагностики соревновательной надежности спортсмена В.Э. Мильмана [6], тест определения нервно-психической устойчивости «Прогноз» [4], опросник определения стиля саморегуляции поведения Моросановой (ССП-98) [7]. Математическая обработка данных проводилась с помощью t — критерия Стьюдента, корреляционного анализа Пирсона и мультифакторного дисперсионного анализа (MANOVA) [3].

В результате диагностики уровня эмоционального интеллекта у юношей был выявлен низкий уровень выраженности всех показателей кроме «самотивации», который имеет среднее значение (

Таблица 1). Согласно диапазонам значений, представленным в методике Н. Холла, 14 и более баллов — высокий уровень, 8–13 — средний, 7 и менее — низкий уровень эмоционального интеллекта.

Таким образом, из всех компонентов эмоционального интеллекта у юношей более развита способность к эмоциональной настройке на деятельность, созданию у себя необходимого настроя для эффективного выполнения деятельности. При этом спортсмены могут достаточно хорошо ориентироваться в вербальных и невербальных проявлениях эмоций. В группе девушек низкие значения имеют показатели «эмоциональная осведомленность» и «управление своими эмоциями». Умеренно выражены такие показатели как «самотивация», «эмпатия» и «распознавание эмоций других людей». Показатель эмоциональной осведомленности свидетельствует о том, насколько девушки грамотны в эмоциональной сфере, знают ли они, как правильно называются и проявляются те или иные эмоции.

Показатель управления своими эмоциями характеризует скорее способность спортсменок быстро «отходить» от неприятных переживаний, не заикливаться на отрицательных эмоциях, быстро восстанавливать эмоциональное состояние. Как видно из полученных результатов данные компоненты эмоционального интеллекта у девушек развиты слабо.

Таблица 1

Средние значения показателей эмоционального интеллекта у юношей и девушек, занимающихся игровыми видами спорта

	Юноши	Девушки	Достоверность различий
Эмоциональная осведомленность	6,4±1,34	7,3±2,23	-
Управление своими эмоциями	6,5±2,1	4,0±1,56	p<0,05
Самотивация	8,9±1,79	9,2±1,78	-
Эмпатия	7,6±2,35	9,5±2,21	-
Распознавание эмоций	6,6±1,8	8,4±2,67	-

Анализ достоверности различий в проявлении эмоционального интеллекта выявил у юношей более высокие значения показателя «управление своими эмоциями» по сравнению с девушками (

Таблица 1). Это свидетельствует о том, что юноши лучше контролируют свое эмоциональное состояние, сдерживают эмоции, которые могут снизить эффективность деятельности, быстрее справляются с неприятными эмоциональными переживаниями, более эмоционально отходчивы, чем девушки.

Изучение корреляционных связей показателей эмоционального интеллекта с уровнем соревновательной надежности в группе юношей показало, что чем выше способность спортсменов контролировать свои эмоции, тем слабее интенсивность переживаний, связанных с неуверенностью в стабильности своей техники и тактики ($r=-0,35$, $p<0,05$), неизвестностью обстановки соревнований ($r=-0,34$, $p<0,05$), страхом подвести команду и тренера, не оправдать ожиданий окружающих людей ($r=-0,45$, $p<0,05$) или потерять свой спортивный авторитет ($r=-0,59$, $p<0,05$). Способность понимать эмоциональные проявления окружающих людей связана с повышением соревновательной эмоциональной устойчивости ($r=0,42$, $p<0,05$) и мотивации ($r=0,34$, $p<0,05$). То есть, чем лучше юноши способны понимать невербальные проявления различных эмоциональных переживаний окружающих людей, тем выше их стремление добиваться успехов в ходе соревновательной борьбы, тем лучше они контролируют свое эмоциональное состояние в напряженных условиях игры.

В группе девушек эмоциональный интеллект связан с соревновательной эмоциональной устойчивостью и переживанием стрессоров внешней неопределенности. Чем лучше развита у спортсменок способность контролировать свои эмоции и управлять ими, тем более ровный эмоциональный фон они сохраняют во время игры, оценивают ситуацию трезво и рационально, энергетические затраты адекватны ситуации соревнований ($r=0,38$, $p<0,05$).

Эмоциональный интеллект так же связан со способностью к саморегуляции поведения. Так, в группе юношей способность управлять своими эмоциями позволяет выделять значимые условия достижения цели и учитывать их в деятельности, адекватно реагировать в быстро ме-

няющихся условиях (что характерно для игровых видов спорта) и перестраивать свое поведение в соответствии с ними ($r=0,49$, $p<0,05$). Со способностью направлять свои эмоции на эффективное выполнение деятельности у юношей связан контрольно-оценочный компонент саморегуляции ($r=0,62$, $p<0,05$) и регуляторная гибкость ($r=0,57$, $p<0,05$), позволяющие адекватно оценивать результаты своей деятельности, находить причины расхождения полученных результатов с намеченной целью, менять тактику поведения в соответствии с требованиями ситуации. Важно отметить, что показатели эмоционального интеллекта связаны прямыми корреляционными связями с общим уровнем саморегуляции поведения спортсменов ($r=0,46$, $p<0,05$). Высокая осведомленность в области проявления эмоций, способность направить их в пользу достижения поставленных спортивных целей может способствовать адекватности оценивания условий деятельности, быстрой ориентации в изменяющихся условиях, гибкости стратегий поведения.

В группе девушек с повышением способности управлять своим эмоциональным состоянием, направлять эмоции для достижения поставленной цели улучшается способность выделять, детализировать и учитывать значимые условия деятельности ($r=0,75$, $p<0,05$). С усилением эмпатийных способностей повышается способность планировать предстоящую деятельность ($r=0,49$, $p<0,05$).

Далее нами был проведен мультифакторный дисперсионный анализ с целью выявления влияния уровня эмоционального интеллекта на компоненты саморегуляции и соревновательной надежности спортсменов. Результаты, полученные в группе юношей, представлены в таблице 2.

Проведенный дисперсионный анализ выявил достоверные влияния компонента «самотивация» на способность к моделированию, оценке результатов и общий уровень саморегуляции спортсменов. Самомотивация характеризует способность спортсменов направлять свои эмоции на пользу делу, уметь создавать у себя необходимый для эффективного выполнения деятельности эмоциональный настрой.

Развитие данного компонента улучшает способность спортсменов моделировать значимые условия деятельности, адекватно оценивать результаты своей деятельности, анализировать возможные причины неудачи и спо-

Таблица 2

Показатели достоверных влияний параметров эмоционального интеллекта на компоненты произвольной саморегуляции поведения у юношей

Независимые переменные Зависимые переменные	Самомотивация		Распознавание эмоций		Самомотивация* Распознавание эмоций		Управление эмоциями* Самомотивация	
	F	Sig	F	Sig	F	Sig	F	Sig
Моделирование	7,05	0,01	2,35	0,14	14,23*	0,00*	6,89*	0,03*
Программирование	1,92	0,19	1,36	0,29	0,38	0,55	0,08	0,78
Оценка результатов	9,70	0,00	4,10	0,04	4,76	0,05	0,44	0,52
Общий уровень саморегуляции	12,6	0,00	2,30	0,14	1,34	0,27	0,40	0,85

Примечание. Жирным шрифтом и знаком * выделены статистически значимые результаты влияния сочетания факторов, прошедших проверку тестом Ливена ($\text{sig} < 0,05$). Жирным шрифтом выделены показатели, которые растут под влиянием независимой переменной.

Таблица 3

Показатели достоверных влияний параметров эмоционального интеллекта на нервно-психическую устойчивость и соревновательную надежность у девушек

Независимые переменные Зависимые переменные	Управление эмоциями		Эмоциональная осведомленность* управление эмоциями	
	F	Sig	F	Sig
Нервно-психическая устойчивость	6,31	0,01	0,42	0,53
Чувствительность к стрессорам				
Внутренней неопределенности	0,04	0,96	5,85*	0,03*
Внутренней значимости	1,11	0,35	9,99*	0,01*

Примечание. Жирным шрифтом и знаком * выделены статистически значимые результаты влияния сочетания факторов, прошедших проверку тестом Ливена ($\text{sig} < 0,05$). Жирным шрифтом выделены показатели, которые растут под влиянием независимой переменной.

собы их устранения. Так же самомотивация повышает общий уровень саморегуляции поведения спортсменов.

Способность к распознаванию эмоций других людей повышает адекватность оценки спортсменов своих результатов. Вероятно, эмоции значимых людей являются критерием оценки результатов спортсменов (наиболее значима оценка тренера).

Сочетание факторов самомотивации и распознавания эмоций других людей так же оказывает влияние на способность к моделированию условий деятельности спортсменами. На показатель «моделирование» так же оказывает влияние сочетание компонентов эмоционального интеллекта «управление эмоциями» и «самомотивация». Это говорит о том, что улучшение способности спортсменов к пониманию эмоционального состояния окружающих людей, а так же к управлению собственными эмоциями позволяет повысить уровень саморегуляции спортсменов.

В группе девушек достоверных влияний компонентов эмоционального интеллекта на способность к саморегуляции выявлено не было.

Изучение влияния компонентов эмоционального интеллекта на соревновательную надежность спортсменов

показало, что достоверных влияний в группе юношей выявлено не было. Результаты, полученные в группе девушек, представлены в таблице 3.

Были выявлены достоверные влияния показателя управления эмоциями на нервно-психическую устойчивость девушек. Так с улучшением способности спортсменов преодолевать неприятные переживания, переключаться с одних эмоций на другие повышается устойчивость девушек к эмоциональному стрессу. Сочетание факторов «эмоциональная осведомленность» и «управление эмоциями» влияют на переживание спортсменками стрессоров внутренней неопределенности и значимости.

Следует отметить, что данные стрессоры связаны с уверенностью спортсменок в себе, в стабильности своей техники и тактики, а так же со своим спортивным авторитетом. Эмоциональная осведомленность характеризует способность девушек понимать, какие эмоции они испытывают, как правильно можно обозначить эти эмоции и как они проявятся. Управление своими эмоциями характеризует эмоциональную «неригидность» девушек, способность «отходить» от переживания неприятных эмоций.

Результаты исследования дают основания для следующих выводов: эмоциональный интеллект оказы-

вает влияние на способность спортсменов справляться со стрессом. При этом характер влияния специфичен для спортсменов разного пола. У юношей эмоциональный интеллект влияет на способность к моделированию условий деятельности, оценку факторов, которые могут способствовать выполнению деятельности или создавать препятствия. У девушек эмоциональный интеллект снижает интенсивность переживаний, связанных с неуверенностью в себе, в своей спортивной подготовке, страхом не оправдать ожидания окружающих и потерять

свой спортивный авторитет. Так же эмоциональный интеллект повышает нервно-психическую устойчивость девушек. Следует отметить, что у юношей достоверно выше способность к управлению своими эмоциями, чем у девушек. При этом уровень его развития, как у юношей, так и у девушек невысокий. Таким образом, значимость эмоционального интеллекта стоит в противоречии с низким уровнем его развития у спортсменов. Это дает основания для разработки программ повышения уровня эмоционального интеллекта у спортсменов.

Литература:

1. Горская Г. Б. Организационный стресс в спорте: источники, специфика проявлений, направления исследований // Физическая культура, спорт — наука и практика. 2012. № 4. С. 74–76.
2. Горская Г. Б., Босенко Ю. М., Распопова А. С. Конструктивность реагирования высококвалифицированных тхэквондистов на стрессовые ситуации: психологические предпосылки // Физическая культура, спорт — наука и практика. 2010. № 4. С. 41–48.
3. Гусев А. Н. Дисперсионный анализ в экспериментальной психологии: Учеб. пособие для студентов факультетов психологии вузов. — М.: Учеб.-метод. коллектор «Психология», 2000. — 136 с.: табл., схем. — Библиогр.: с. 133.
4. Диагностика здоровья. Психологический практикум/Под ред. Г. С. Никифорова. СПб.: Речь, 2007. 950 с.
5. Камалиева Г. А. Формирование психической готовности юных волейболистов к преодолению соревновательных препятствий и трудностей/Г. А. Камалиева // дис. ... канд. пед. н., Набережные Челны, 2012.
6. Мильман В. Э. Стресс и личностные факторы регуляции деятельности/Стресс и тревога в спорте: сб. научных трудов. М.: Физкультура и спорт, 1983. 288 с.
7. Моросанова В. И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека. М.: Наука, 1998.
8. Смоленцева В. Н. Влияние соревновательной ситуации на характер поведения спортсменов ситуационных видов спорта/В. Н. Смоленцева // Омский научный вестник, № 1 (63), 2008, с. 144–147.
9. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. 490 с.

Феномен внушаемости в аспекте личностных особенностей подростков-аддиктов

Хох Ирина Рудольфовна, кандидат психологических наук, доцент
Башкирский государственный университет (г. Уфа)

Употребление наркотиков можно определить как парадоксальное поведение с точки зрения адаптации к условиям окружающей среды. С одной стороны, это явно неадаптивное поведение, т. к. и оно само и его результаты снижают общий уровень адаптации индивида к жизни. Более того, употребление наркотиков связано с активным субъектным преодолением не только социально детерминированных правил и норм, но и инстинкта самосохранения. С другой стороны, наркомания выступает как способ адаптации к трудным условиям жизни, по субъективной оценке, и в этом смысле может быть рассмотрена как поведение адаптивное. Парадоксальность наркомании заключается в том, что это способ адаптации путём саморазрушения, где мощно сосуществует базовая иллюзия со знанием: наркотики — это для меня вредно,

но принимая их, я не умру. Заметим при этом, что неадаптивные эффекты и последствия наркомании выступают как важнейшие условия адаптации наркомана к жизни.

В нашем исследовании принимали участие 47 детей — аддиктов, в возрасте от 10 до 17 лет, находящихся на лечении в наркологическом диспансере с диагнозами химическая и алкогольная зависимость. Респонденты употребляли следующие психоактивные вещества: алкоголь, табак, марихуана, летучие наркотические вещества (аэрозоли, лаки, бензин, клей), триганде, аминазин, экстази.

Лечение в стационаре проводится в четыре этапа, причём первые два требуют больничного режима. Сначала в стационаре снимают абстинентный синдром и пост-абстинентные аффективные расстройства: нарушение на-

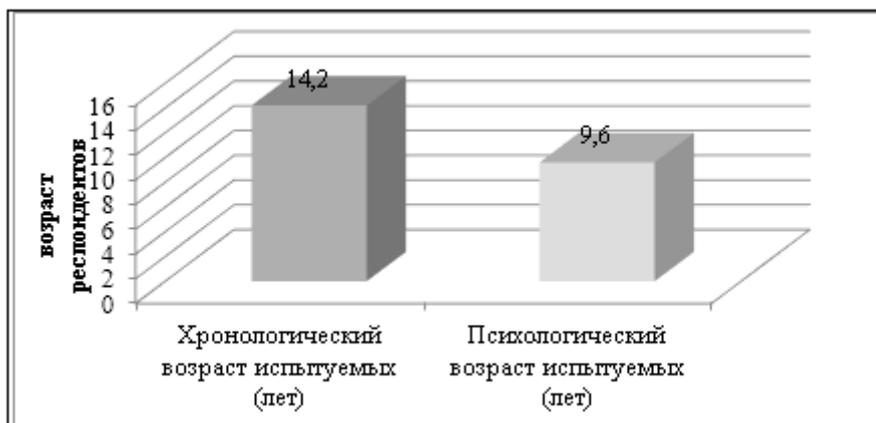


Рис. 1. Соотношение хронологического и психологического возраста подростков-аддиктов

строения, сна, изменения в эмоционально-волевой сфере, неудержимое влечение к наркотику. В это время проводят детоксикацию, используя специфические антидоты, которые выводят психоактивные вещества из организма. Применяются психотропные препараты, антидепрессанты, нейролептики. Третий этап — поддерживающий. Четвёртый этап лечения — выздоравливающий наблюдается в амбулаторных условиях.

В ходе исследования была выявлена особенность, которую необходимо осветить в нашей статье, так как она непосредственно связана с феноменом внушаемости. В большом количестве литературных источников указано, что у людей с заниженной самооценкой слабо развита интеллектуальная сфера, следовательно мы предположили, что они могут быть в высокой степени подвержены внушению со стороны окружающих. Также, А. Ю. Фетисовым [5, с. 13] установлено, что уровень внушаемости человека основывается как на его личных, так и на его интеллектуальных характеристиках. Таким образом, автор выявил, что высоковнушаемых людей отличает сниженная способность к установлению закономерностей, низкий уровень логического мышления, отсутствует стремление к критическому восприятию и анализу получаемой информации извне, а также заниженная самооценка.

Менее развитый интеллектуально человек не способен защититься от внушения информации, поступающей от окружающих, он легко поддаётся влиянию со стороны и может беспрекословно подчиняться другим. Так, подросток, с низким интеллектуальным развитием, попадая в неблагоприятную социальную среду, в среду подростковой наркомании, может поддаться убеждениям своих сверстников, которые «по-дружески» предлагают ему попробовать «спасительное» от всех бед зелье, а так как такой подросток плохо информирован, не способен проанализировать последствия употребления наркотика, он поддаётся влиянию и вовлекается в наркотическую среду, начиная систематически употреблять психоактивные вещества.

Применив психодиагностическую методику «Автопортрет» Р. Бернса, мы получили, что психологический

возраст испытуемых значительно ниже хронологического, что говорит о неразвитости личности, слабом интеллектуальном развитии и слабой сформированности познавательных процессов [Рисунок 1].

Анализ рисунков позволил выявить у детей-аддиктов ряд особенностей, которые стоит отметить. Большинство рисунков имеют явные признаки тревожности, многие рисунки указывают на оральную манию у подростка, некоторые рисунки агрессивного содержания, в большинстве из них — это вербальная агрессия. Во многих рисунках прослеживается асоциальность, астения, импульсивность, интеллектуальные нарушения, возможное органическое поражение головного мозга в той или иной степени выраженности, негативизм, нарушение социализации, дебюты психического заболевания.

Следующий исследуемый нами компонент (самооценка) по опроснику на определение уровня самооценки А. В. Морозова [3, с. 392], показал наличие у аддиктивных подростков заниженной уровень самооценки (СО), что составило 70% от общей выборки. Остальные результаты разделились на адекватную самооценку (20%) и на неадекватно завышенную (10%) соответственно.

Анализируя результаты, полученные при исследовании самого феномена внушаемости методом сравнения парных таблиц Л. Н. Собчик [5, с. 4], отметим, что большинство аддиктивных подростков подвержены внушаемости и убеждению со стороны внешних стимулов и объектов. Из выборки в 47 человек было выявлено 36 аддиктов (76,6% соответственно) с выраженной внушаемостью и 11 человек (23,4% соответственно) не подвержены внушению со стороны окружения или оно у них слабо выражено.

Сопоставив результаты, полученные при исследовании внушаемости с результатами, полученными при исследовании самооценки, было выявлено, что у 66,7% подростков наблюдается наличие феномена внушаемости при выявленной заниженной самооценке. И лишь у 33,3% аддиктов, не наблюдается заниженной самооценки при наличии феномена внушаемости [Рисунок 2].

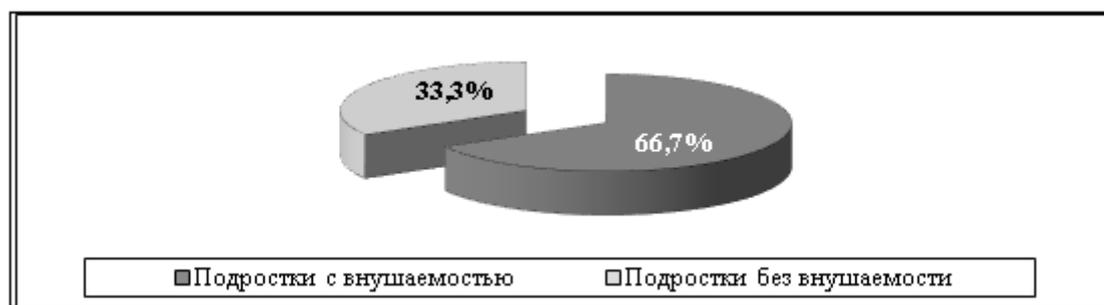


Рис. 2. Результаты исследования внушаемости у подростков-аддиктов с заниженной самооценкой

Таким образом, результаты, полученные в нашем исследовании, коррелируют с данными, выявленными в исследовании А. Ю. Фетисова [6, с. 17], в той части, что индивиды с заниженной самооценкой высоковнушаемы.

Интересно, что некоторые аддикты, имея заниженную самооценку, по опроснику на определение уровня самооценки А. В. Морозова, при этом рисовали свой автопортрет, показывая на нём завышенную самооценку. Это, на наш взгляд, указывает на действие защитного механизма гиперкомпенсации, которая часто встречается в подростковом возрасте, когда подросток внешне нарочито хочет казаться самоуверенным, самодостаточным.

Осознанное формирование самооценивания, происходящее при формулировании ответов на задания опросника, когда активируется реальное моделирование ситуации, направлено на настоящее — признание собственной «ущербности» в аддиктивном поведении. А при выполнении проективной методики выявляются скрытые мотивы, а именно, стремление к поддержанию позитивного образа «Я», что можно использовать в коррекционной работе с аддиктами. Таким образом, при выполнении проективной методики происходит подсознательный процесс оценивания. Взаимосвязь феномена внушаемости и результатов самооценивания подростков-аддиктов мы оценили статистически.

В результате корреляционного анализа выявлена прямая умеренная корреляционная связь между результатами ($r_s = 0,5$ при уровне статистической значимости $p \leq 0,05$), полученными при исследовании феномена самооценки, с использованием разных методик (стандартизованного теста и проективной техники). Это подтверждает описанный ранее аспект, который говорил о том, что показывая один результат по стандартизованной методике, выявлялись другие данные по проективной методике, что указывало на наличие у подростков гиперкомпенсации, либо фиксации на предпочитаемом, идеальном феномене, либо загруженность самооценивания социальной желательностью.

Анализ показал наличие обратной умеренной взаимосвязи ($r_s = -0,6$ при уровне статистической значимости $p \leq 0,05$) между феноменом внушаемости и параметром самооценки. То есть, чем ниже самооценка у подростка, тем выше показатель внушаемости, его внутренний мир

слабо защищён от воздействия окружающих. Во много именно из-за низкой самооценки и высокой внушаемости подросток начинает употреблять наркотические вещества, попадая на убеждение и манипуляцию наркодилеров, либо на него оказывают влияние сверстники, которые уже употребляют наркотики.

Для того чтобы провести корреляционный анализ на наличие взаимосвязи между показателями интеллектуальной сферы и внушаемостью был вычислен для каждого испытуемого с помощью стандартизации теста Р. Бернса свой психологический возраст [4, с. 187]

Корреляционный анализ выявил наличие обратной корреляционной связи между психологическим возрастом испытуемых и наличием у них внушаемости ($r_s = -0,6$, при $p \leq 0,05$). Это указывает на то, что подростки с низким уровнем интеллекта подвержены внушению. Индивиды, не способные анализировать, обобщать, находить логические связи, не обладающие достаточными знаниями не способны противостоять внушению со стороны, они всю изложенную им информацию воспринимают как единственно верную, способны пойти за лидером, конформны, подвержены влиянию окружающих.

В подростковом возрасте самооценка поднимается на качественно новую ступень, в отличие от младшего школьного возраста, обогащается новым содержанием, приобретает новые функции. Самое важное, именно в этом возрасте ребёнок начинает осознавать себя как личность, обладающую определёнными психическими качествами, включёнными в определённую систему социальных отношений, проходит в своем развитии несколько параметров идентификации (физической, сексуальной, психологической и социальной). Знания подростка о себе приобретают обобщённый характер. Познавая себя в постоянном сравнении с другими людьми, он начинает активно выделять и усваивать нормы и эталоны взаимоотношений; в сферу осознаваемого включаются все виды его деятельности и взаимоотношений с окружающими. Самосознание становится своеобразным «ядром» личности, оно концентрирует в себе, как в фокусе, основные изменения в развитии личности. Рост реальной самостоятельности подростка ведёт к тому, что у него появляется новый взгляд на себя, желание разобраться в себе, все-сторонне себя оценить.

Таблица 1

Распределение показателей по возрастному параметру подростков-аддиктов

Параметр	Хронологический возраст (лет)	Психологический возраст (лет)	IQ (%)
Среднее значение	14,5	11	61,6

Все эти изменения и есть тот источник, тот основной фактор, который стимулирует развитие самосознания. Но также следует отметить, что для того, чтобы сформировалась адекватная самооценка, все эти изменения должны проходить в благоприятных социальных условиях, при благополучной обстановке в семье. У аддиктивных подростков, исследуемой нами группы, таковых условий для развития самооценки и самосознания нет, в большинстве своём эти дети лишены родительского тепла, любви и ласки, они предоставлены сами себе. Попадая в асоциальную компанию, они в основном прекращают обучение в школе, многие познавательные процессы замедляются в своём развитии, разрушающее воздействие оказывают психоактивные вещества и подросток либо остаётся на том уровне развития, на котором он остановился и пошёл по неверному пути, либо идет неуклонно снижение интеллектуальной функции. Незрелость познавательных процессов, интеллектуальной сферы приводит к неспособности подростка проводить рефлексию, оценивать свои реальные возможности и соответственно им выстраивать притязания, это приводит к возникновению у подростка неправильного представления о себе, окружающих, и обязанностях, которые каждый из членов общества должен выполнять, вследствие чего у подростка развивается неадекватно заниженная или неадекватно завышенная самооценка.

Исследование школьной успеваемости, проведённое Игониным А.Л. [2, с. 19], показало, что у подростков, злоупотребляющих алкоголем, она ниже, чем в соответствующем возрасте у взрослых больных алкоголизмом, при этом самые низкие результаты показали подростки со сформировавшейся зависимостью, что свидетельствует в пользу вторичного снижения успеваемости.

Проводимое нами исследование было направлено на выявление нарушений познавательной деятельности аддиктивных подростков. В ходе первичной обработки полученных результатов исследования по методике «Нарисуй человека» данные были обработаны и каждый испытуемый, в соответствии с полученным баллом за рисунок, был отнесён к определённому психологическому возрасту. Полученные баллы переведены в проценты, что соответствует процентному значению IQ. В Таблице 1 приведены средние значения, полученные по группе, из которых видно, что в среднем хронологический возраст группы соответствует 14,5 годам, тогда как средний психологический возраст составляет всего лишь 11 лет. Показано, что средний IQ обследуемой группы равен 61,6%, что является низким показателем и соответствует пограничному значению уровня интеллекта.

Психологический возраст — это уровень умственного и личностного развития человека, выраженный в числовом значении возраста, представители которого в среднем показывают данный уровень. В отличие от возраста хронологического это понятие означает определённую, качественно своеобразную степень онтогенетического развития, обуславливаемую закономерностями формирования организма, условиями жизни, обучения и воспитания и имеющую конкретно-историческое происхождение. Каждый возраст в нормативно-ценностном плане характеризуется специфическими жизненными задачами, от своевременного решения которых зависит как личностное развитие ребенка в целом, так и успешность перехода на его следующий возрастной этап.

С ходом возрастного развития связаны и необратимые психофизиологические изменения, но совпадения во времени тесно взаимосвязанных линий физического (физиологического), психического и социального развития индивида не происходит. Неравномерность темпа развития этих сторон приводит к нередким расхождениям в степени физической, психологической или социальной зрелости индивида, обуславливая явления акселерации, психофизического и личностного инфантилизма, задержки психического развития и пр. Хронологические границы психологических возрастов заметно варьируют в зависимости от социокультурных, экономических и других факторов.

Тот фактор, что подростки исследуемой группы употребляли наркотические вещества, непременно сказался на развитии их психологического возраста. Наркотики остановили и блокировали развитие социальных, интеллектуальных и других сфер жизнедеятельности подростков, в связи с чем мы получили такие низкие результаты по параметру психологического возраста и IQ.

Обработка результатов по таблицам Шульте выявила, что в среднем испытуемые справляются с таблицами за 83,7 секунд, что не соответствует норме (до 60 с.) и указывает на низкую переключаемость и объём внимания.

Результаты методики «Исключение предметов», показали, что большинство испытуемых начинают допускать ошибки уже на заданиях средней сложности (53%), так же, как и есть большое количество испытуемых, которые даже на заданиях лёгкого уровня делают ошибки (42%). Лишь 5% от общей выборки показали результаты, которые соответствуют нормативному уровню мышления здоровых людей [Рисунок 3].

Учёными установлено, что нервные клетки мозга под влиянием наркотика дегенерируют, и связи между клетками разрушаются. Поэтому наркотик оказывает пагубное влияние на развитие мышления, развитие просто

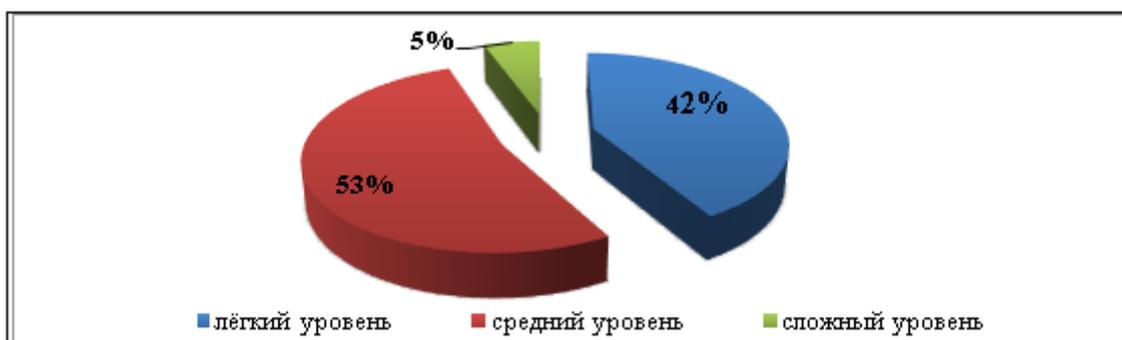


Рис. 3. Распределение показателей выполнения заданий с нарастающим уровнем сложности, при исследовании мышления подростков-аддиктов

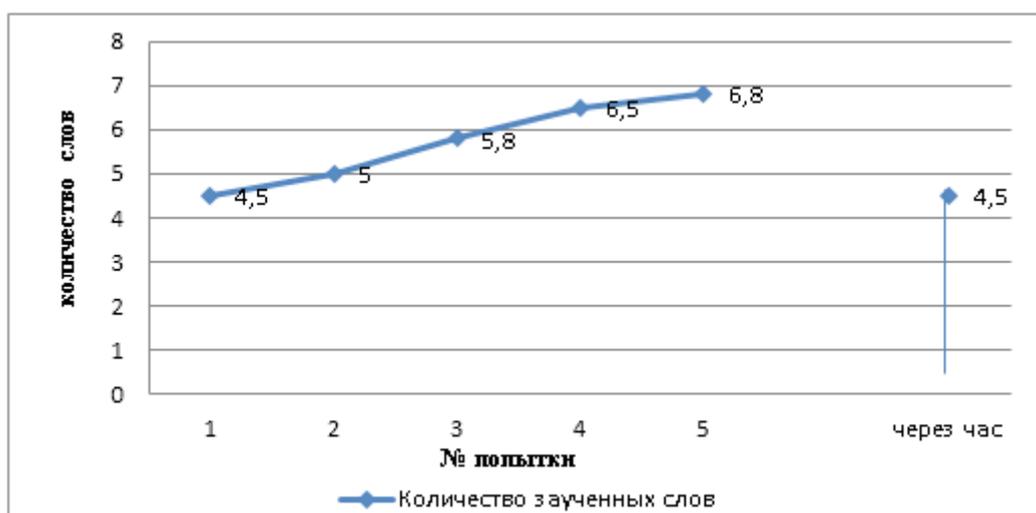


Рис. 4. Кривая запоминания, полученная при исследовании памяти подростков-аддиктов

останавливается или принимает упрощённые формы [1, с. 132].

Анализируя результаты методики заучивания 10 слов, мы составили «кривую запоминания», на которой отображены средние значения заученных слов по выборке с учетом попыток [Рисунок 4].

Анализ показал, что в среднем запоминание слов испытуемыми происходит постепенно, с каждой новой попыткой, они воспроизводят большее количество слов. Но, тем не менее, полученные результаты являются низкими, так как нормативным показателем здоровой памяти человека являются показатели равные 9–10 словам, воспроизводимые уже с третьей попытки. В данном же случае, даже на пятой попытке испытуемые в среднем воспроизводят лишь приблизительно 7 слов. Эти данные говорят о плохой памяти и инактивности аддиктивных подростков, возможному органическому поражению головного мозга.

Также на рисунке 4 отображено среднее значение количества воспроизведённых испытуемыми слов через час. Полученный результат также является низким и показывает, что с прохождением времени у аддиктивных под-

ростков остаётся незначительное количество следов запоминаемой информации.

Такие низкие показатели мнемических процессов испытуемых можно объяснить тем, что хотя вероятно развитие непосредственно самой памяти как таковой у них закончилось ещё до начала употребления ими наркотических веществ, но, однако, их зависимость от наркотических средств сказалась на дальнейшей интеллектуализации памяти, которая идёт в этом возрастном периоде.

Процесс интеллектуализации памяти происходит во время обучения подростка в школе и приобретения новых знаний, умений и навыков. Однако в нашем случае речь идёт о детях, которые больше времени проводят в стационаре на лечении от аддикции, либо такие дети просто скитаются, бродяжничают, не посещают занятия в школе и таким образом интеллектуализации памяти и совершенствование других познавательных процессов не происходит.

Статистический анализ, с использованием коэффициент ранговой корреляции Спирмена, определил следующие связи между полученными результатами [Таблица 2].

Таблица 2

Статистический анализ взаимосвязей исследуемых феноменов у подростков-аддиктов

Параметры, проверяемые на наличие корреляционной зависимости	Коэффициент ранговой корреляции Спирмена (r_s) (при $p \leq 0,05$)
Скорость ориентировочно-поисковых движений и объём внимания — Мышление	-0,6
Мышление — Показатель IQ	0,5
Скорость ориентировочно-поисковых движений и объём внимания — Параметр «Хронологический возраст»	-0,5
Скорость ориентировочно-поисковых движений и объём внимания — Параметр «Психологический возраст»	-0,6
Мышление — Параметр «Психологический возраст»	0,6
Скорость ориентировочно-поисковых движений и объём внимания — Память	-0,5
Мышление — Память	0,7

Таким образом, анализ позволил выделить следующее. Так как результаты методики Шульте представлены во временном параметре и чем больше показатель, тем хуже результативность ориентировочно-поисковых движений глаза и объёма внимания испытуемого, а результаты методики «Исключение предметов» позволяют оценить уровень мышления испытуемого, то при анализе мы получили обратную среднюю корреляционную связь. Данная связь указывает на то, что чем выше уровень мышления испытуемого, тем быстрее он справляется с заданиями на внимание и таким образом скорость ориентировочно-поисковых движений и объём внимания у него больше.

Корреляционный анализ методики между уровнем мышления и показателями IQ указал на наличие в тенденции — чем выше показатель мышления у аддиктивного подростка, тем соответственно и выше у него уровень IQ.

При корреляционном анализе скорости ориентировочно-поисковых движений и параметра «Хронологический возраст» была выявлена обратная умеренная корреляционная связь полученных данных, что указывает на то, что чем старше возраст испытуемого, тем скорость ориентировочно-поисковых движений у него выше и больше объём внимания. Та же закономерность выявлена и при корреляционном анализе скорости ориентировочно-поисковых движений с параметром «Психологический возраст».

Наблюдается тенденция зависимости уровня мышления от психологического возраста аддиктивного подростка. На это указывает прямая умеренная корреляционная связь между уровнем развития мышления и параметром «Психологический возраст». Таким образом, чем старше испытуемый с точки зрения психологического возраста, тем выше уровень мышления у него является. На самом деле, это очевидная взаимосвязь, так как, чтобы человек развивался психологически и стано-

вился старше в психологическом плане, ему необходимо развитие интеллектуальных и мыслительных способностей.

Была выявлена прямая средняя корреляционная связь между скоростью ориентировочно-поисковых движений глаза и объёмом памяти. Эта связь показывает, что чем больше объём внимания у испытуемого (т. е. показатель времени по методике Шульте меньше), тем больше объём запоминаемого им материала. В действительности так и должно быть, ведь чтобы воспринять информацию, необходимую для запоминания, нужна хорошая скорость ориентировочно-поисковых движений и объём внимания, чтобы чётко, без искажений распознать материал и тем самым лучше его запомнить, а впоследствии больше материала воспроизвести.

Анализ также показал высокий показатель взаимосвязи уровня мышления и объёма памяти. Выявленная корреляционная связь означает, что чем выше показатели мышления у подростков, тем больше результат в объёме запоминаемого и воспроизводимого материала.

Развитие интеллектуальной сферы подростка характеризуется качественными и количественными изменениями. Становление когнитивных способностей отмечено двумя основными достижениями: развитием способности к абстрактному мышлению и расширением временной перспективы. Кроме того, всестороннее и гармоничное развитие личности не может на каждом возрастном этапе определяться лишь одним «ведущим типом деятельности». В подростковом и раннем юношеском возрасте развитие интеллекта обеспечивается учебной деятельностью, и для этой цели она является ведущей; социальная активность задаётся соответствующей работой; нравственное развитие — взаимодействием с референтными для индивида личностями.

Таким образом, для гармоничного развития интеллектуальной и познавательной деятельности необходим здоровый образ жизни, без зависимости от различных

психоактивных веществ, которые пагубно влияют на развивающийся организм подростка. А самое главное то, что эти потери не обратимы. Если вследствие употребления наркотиков разрушаются какие-либо структуры головного мозга, то восстановления их уже не происходит даже после излечения от зависимости. Это невосполнимый ущерб для дальнейшего нормального суще-

ствования и развития личности. Дефицит недоразвития интеллекта и познавательных способностей сказывается на самосознании личности, саморазвитии и конечно же на самооценке, что приводит ко многим личностным конфликтам и попаданию под чужое, не всегда позитивное влияние.

Литература:

1. Гофман А. Г. Клиническая наркология. М.: Миклош, 2003. 215 с.
2. Игонин А. Л. Результаты сравнительного изучения преморбидного периода больных алкоголизмом подросткового и зрелого возраста // Вопросы наркологии. 1989. № 1. С. 18–22.
3. Морозов А. В. Деловая психология. СПб.: Союз, 2000. 576 с.
4. Семёнова З. Ф. Психологические рисуночные тесты. Методика «Дом. Дерево. Человек». М.: АСТ; СПб.: Сова, 2007. 190 с.
5. Собчик Л. Н. Метод сравнения парных таблиц. СПб.: Речь, 2002. 38 с.
6. Фетисов А. Ю. Психофизиология закономерности и критерии оценки внушаемости человека. Волгоград: Волгоградский университет, 2002. 22 с.

8. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Психолого-педагогическое сопровождение детей с общим недоразвитием речи в ДОУ

Жирнова Оксана Сергеевна, педагог-психолог
ГБОУ СОШ СПДС «Радуга» (с. Нижнее Санчелеево, Самарская обл.)

Психолого-педагогическое сопровождение детей с речевыми нарушениями относится к числу наиболее сложных видов оказания психолого-педагогической помощи детям.

Общее недоразвитие речи (ОНР) — различные сложные речевые расстройства, при которых нарушается формирование всех компонентов речевой системы, то есть звуковой стороны (фонетики) и смысловой стороны (лексики, грамматики) при нормальном слухе и интеллекте.

Общее недоразвитие речи сказывается на формировании у детей интеллектуальной, сенсорной и волевой сфер.

Связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития обуславливает наличие вторичных дефектов. Так, обладая полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями (сравнения, классификации, анализа, синтеза), дети отстают в развитии словесно-логического мышления, с трудом овладевают мыслительными операциями.

Это подтверждается психолого-педагогическими (Л.С. Выготский, Р.Е. Левина, С.С. Ляпидевский, С.А. Миронова, Л.Ф. Спирина, Т.Б. Филичева и др.), психолингвистическими (В.К. Воробьева, В.А. Ковшиков, Р.И. Лалаева и др.) и медико-педагогическими (О.Н. Исаев, В.В. Ковалёв и др.) исследованиями.

Своевременное преодоление речевых нарушений имеет большое значение для общего психического развития ребёнка, что и объясняет повышенный исследовательский интерес к вопросам их профилактики и коррекции.

Данные психолого-педагогической диагностики детей с ОНР позволяют психологу и логопеду определить наиболее адекватную систему организации детей в процессе обучения, найти для каждого наиболее подходящие индивидуальные методы и приемы коррекции.

Актуальность. Постоянный рост числа детей с отклоняющимся развитием выдвигает диагностико-коррекционное и профилактическое направление деятельности дошкольного учреждения в ряд наиболее значимых и приоритетных.

Самую многочисленную группу — до 60% от всех детей дошкольного возраста составляют дети с отклонением в речевом развитии.

Выготский Л.С. писал: «Дефект какого-нибудь анализатора или интеллектуальный дефект не вызывает изолированного выпадения одной функции, а приводит к целому ряду отклонений». То есть, не существует речевых расстройств, при которых вследствие межсистемных связей не отмечались бы другие психологические нарушения. Вместе они образуют сложный психологический профиль отклонений в психическом развитии у детей, в структуре которого одним из ведущих синдромов являются речевые нарушения.

Исследования многих специалистов таких, как Е.Ю. Рау, Ю.Б. Некрасовой, О.С. Никольской, Т.А. Добровольской, О.А. Карabanовой, Л.В. Кузнецовой, Левченко И.Ю., Филичевой Т.Б., Чиркиной Г.В. и др. показывают, что большие затруднения при обучении испытывают дети с логопедическими диагнозами общего недоразвития речи, фонетико-фонематическое недоразвитие речи, которые проявляется не только в дефектах произношения и в нарушениях лексико-грамматических средств языка, но и в познавательной сфере. Попадая в общеобразовательную школу, такие дети становятся неуспевающими учениками.

Нарушения речи никогда не рассматривались вне связи с умственным развитием ребенка, поэтому взаимосвязь речевой деятельности детей со всеми сторонами их психического развития должна быть в центре внимания, как логопеда, так и психолога.

Установлено, что 1/3 учащихся с дефектами речи являются неуспевающими или слабо успевающими по родному языку, математике, чтению.

У детей логопедических групп при нормальном интеллекте зачастую наблюдается снижение познавательной деятельности и входящих в её структуру процессов: меньший объём запоминания и воспроизведения материала, неустойчивость внимания, быстрая отвлекаемость, истощаемость психических процессов, снижение уровня обобщения и осмысления действительности; у них затруднена развёрнутая связная речь. Со стороны эмоционально-волевой сферы также наблюдается ряд особенностей: повышенная возбудимость, раздражительность или общая заторможенность, замкнутость, обидчивость, плаксивость, многократная смена настроения.

Необходимость всесторонней и тщательной проработки организационно-содержательных аспектов логопедической помощи детям, усиление ее профилактических аспектов в настоящее время является актуальной потребностью и задачей дошкольного образования.

По результатам Психолого-медико-педагогической комиссии с 2010 по 2012 учебный год было выявлено: 43% детей с низким уровнем познавательного развития, 31% — эмоциональное нарушение.

В работе с детьми, имеющими речевые нарушения, возникла необходимость поиска единых концептуальных основ взаимодействия педагога-психолога и учителя-логопеда для согласованности проводимых ими мероприятий. Такими основами явились: развитие и коррекция познавательной сферы, а также развитие и коррекция эмоциональной сферы.

С этой целью нами была создана *программа интегрированных занятий педагога — психолога и учителя-логопеда «Мы-вместе!»* по сопровождению детей с ОНР в детском саду «Радуга» с. Нижнее Санчелеево.

Основной принцип организации работы — оказание **комплексной психолого-педагогической помощи** детям, имеющим речевое нарушения. Психолог и логопед имеют возможность осуществлять помощь, как каждому ребенку, так и группе детей, имеющих речевые дефекты: отслеживать процесс развития; заниматься глубокой и всесторонней профилактической, коррекционной и развивающей работой с детьми старшего возраста. Кроме того, при совместной деятельности появляется возможность осуществлять методическую работу, разрабатывать проекты, оказывающие влияние на воспитательно-образовательную среду ДОУ.

В связи с гуманизацией образования и разработкой принципов личностно-ориентированного подхода к процессу воспитания, обучения и развития детей основной целью деятельности педагогических работников становится полноценное развитие личности ребенка, сохранение и укрепление его физического, психического и нравственного здоровья. Задачи логопедической работы сводятся к социальной адаптации и интеграции ребенка, имеющего речевое нарушение, в среду нормально развивающихся сверстников. Деятельность психолога охватывает комплексное психологическое сопровождение детей в образовательном процессе. Реализация этих целей возможна только при тесном взаимодействии указанных специалистов в развитии (коррекции) речи и внеречевых психических процессов и функций.

В программе «*Мы-вместе!*» логопед выступает как организатор и координатор коррекционных влияний, оказывая необходимую логопедическую помощь. Деятельность психолога направлена на развитие когнитивных процессов, напрямую связанных с речью. Первостепенное влияние на речевое развитие оказывает семья (родители ребенка) и воспитатель группы.

Участниками программы являются дети 4–7 лет с общим недоразвитием речи 3 уровня. Третий уровень

речевого развития характеризуется наличием фразовой речи, но при этом нарушено звукопроизношение, а также недостаточно сформирован словарный запас, встречаются грамматические ошибки. Не сформирована связная речь. Свободное общение у таких детей затруднено.

Основными направлениями программы являются: диагностика; психолого-медико-педагогический консилиум; организационная работа; коррекционно-развивающая работа; работа с родителями и педагогами.

Интегрированные занятия имеют структуру, предполагающую смену различных видов деятельности, «включение» всех сенсорных систем: слуховой, зрительной, кинестетической, тактильной.

На интегрированных занятиях широко используется упражнения по охране зрения, для сохранения осанки, артикуляционные и дыхательные упражнения.

Планирование и реализация коррекционно-развивающего воздействия требует взаимодействия логопеда и психолога в тех случаях, когда в основе трудностей обучения и воспитания ребёнка лежат следующие проблемы:

- несформированность высших психических функций (ВПФ) сочетается с недостаточностью речевого развития;
- нарушение речевой сферы сопровождается дезадаптирующей тревожностью;
- речевое недоразвитие сопровождается или вызывает снижение учебной мотивации, самоконтроля

Программа «*Мы-вместе*» рассчитана на учебный год с сентября по май, 1 занятие в неделю, 3–4 занятия в месяц. Программа предполагает различные формы контроля промежуточных и конечных результатов. План программы разработан в соответствии с ФГОТ. Учебный план программы составляется в соответствии с тематическим планированием в группах. Такие темы, как «Овощи. Огород», «Зимующие птицы», «Семья, человек и его тело», «Скоро в школу» и др.

В результате реализации программы возможны качественные изменения у детей, которые выразятся: в развитии памяти, внимании, мышлении, активной речи, подготовке руки к овладению навыком письма.

Педагогическая ценность программы.

Представленная программа взаимодействия учителя-логопеда и педагога-психолога позволяет, во-первых, учитывать не только речевые, но и индивидуально-психологические особенности детей, а также их компенсаторные возможности; во-вторых, четко сформулировать объективное заключение о развитии ребенка и в-третьих, наметить индивидуальные и групповые программы коррекционной работы на долгосрочную перспективу. Таким образом, согласованность действий логопеда и психолога позволяет эффективно скорректировать имеющиеся нарушения развития речи, что помогает ребенку легко адаптироваться в дошкольной среде, успешно развиваться и обучаться.

Главную роль, конечно, играет семья — ее терпение и влияние, совместные, объединенные усилия родителей и педагога. Поэтому одним из актуальных методов пси-

холого-педагогического сопровождения детей с нарушениями речи является обучение и консультация родителей

с целью регулирования взаимоотношений в семье, поддержка ребенка и организация помощи.

Литература:

1. Коррекционная педагогика и специальная психология: Словарь: Учебное пособие/Сост. Н. В. Новоторцева. — 4-е изд., перераб. и доп. — СПб.: КАРО, 2006.
2. Левина Р. Е. Педагогические вопросы патологии речи у детей/Р. Е. Левина // Специальная школа, 1967, вып. 2 (122).
3. Основы специальной психологии: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений/Л. В. Кузнецова, Л. И. Перслени, Л. И. Солнцева и др.; Под ред. Л. В. Кузнецовой. — М.: Издательский центр «Академия», 2002.

Представления педагогов об особом ребенке как основа их профессиональной позиции

Калашникова Светлана Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент
Забайкальский государственный университет (г. Чита)

В настоящее время отмечается увеличение числа детей с проблемами в развитии, что составляет 8% детской популяции; число детей-инвалидов превышает 2% детской популяции. Данные группы детей обозначаются понятиями «особые дети», «дети с ограниченными возможностями здоровья», состояние здоровья которых препятствует освоению образовательных программ вне специальных условий обучения и воспитания [4]. Признание прав особого ребенка на образование, учет его индивидуальных потребностей и возможностей, обеспечение оптимальных условий для его социальной и образовательной интеграции в настоящее время представляется одной из важнейших социальных задач. Ключевым звеном в решении данной задачи становится педагог.

В своих работах Е. Н. Дмитриева отмечает, что в современных условиях, в которых человек признается субъектом общественной жизни, а в качестве целевого приоритета в образовании выдвигается категория «развитие», особо важным является качество профессионального сознания педагога с профессиональными смысловыми образованиями его личности в основе. Инновационный характер профессиональной деятельности современного педагога требует от него глубокого осмысления научной информации, профессиональных ситуаций и фактов [1]. Особую актуальность субъективные представления педагогов, связанные с их профессиональной деятельностью, приобретают тогда, когда необходимы выход за пределы обычного опыта, решение профессиональных задач в специфических условиях среды. А это требуется, в частности, в работе с особыми детьми. В данном случае, прежде всего, важно, каково субъективное представление педагога об особом ребенке.

Современная психология располагает целым рядом понятий, обозначающих сложную систему представлений человека о мире, конструируемую личностью при взаимодействии с окружающей действительностью на основе субъективного преобразования объективной реальности. Среди таких понятий — «внутренний мир личности», «субъективная реальность» (Л. И. Анцыферова, Д. А. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, В. И. Слободчиков и др.), «субъективные отношения личности» (Э. Эрикссон, Б. Ф. Ломов), «образ мира» (К. А. Абульханова-Славская, В. П. Зинченко, А. Н. Леонтьев, Д. А. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Ю. К. Стрелков, Е. В. Субботский и др.) и др.

Система представлений личности о мире определяется реальной жизнедеятельностью человека. Как утверждал А. Н. Леонтьев, образ мира имеет деятельностное происхождение, «вычерпывается» из объективного мира и определяет деятельность человека [3]. В структуру образа мира человека включаются значения и смыслы, что позволяет обозначать образ мира как систему отношений, определенных тем набором деятельностей, в которые включен человек.

Профессиональная деятельность во многом определяет жизнедеятельность взрослого человека, специфику его взаимодействия со средой, систему субъективных представлений человека о мире, о себе, о других людях. М. Н. Фроловская доказывает, что профессиональный образ мира педагога является основой его ориентации в собственном профессиональном мире, включающем Другого: «В профессиональном образе мира педагога аккумулярован его жизненный и профессиональный опыт, исходя из которого педагог оценивает, наделяет смыслами

переживаемый мир, сводит в единое целое явления педагогической действительности» [7, с. 20].

Очевидно, что, с одной стороны, работа педагога с особым ребенком является фактором формирования профессиональных представлений о данной категории детей, с другой, — сложившиеся представления во многом определяют специфику и содержание педагогической деятельности. Поэтому в контексте проблемы обеспечения условий для обучения и социализации особых детей актуальным является изучение представлений педагогов об особом ребенке.

В психологии для обозначения актуального умственного образа того или иного явления (М.А. Холодная), особой форма обобщения при представлении реальности (М.Б. Ямпольский), системы сложившихся представлений, субъективного описания имеющегося опыта (Е.Ю. Артемьева, В.Ф. Петренко, А.Г. Шмелев) используется понятие «психические репрезентации». В работах зарубежных и отечественных психологов показана зависимость качества репрезентаций от своеобразия социальных взаимодействий (К.А. Абульханова, Г.М. Андреева, В.А. Лабунская, С. Московичи, В.А. Петровский, Р.М. Шамионов и др.). В психологии личности термин «репрезентация» предполагает отображение внутреннего мира личности (личностных смыслов, установок, особенностей самосознания) посредством системы знаков.

В.Г. Калашников определяет картину мира как систему неосознаваемых установок, опосредующих восприятие мира, его эмоциональную оценку и специфику деятельности индивида. Картина мира отражается в языке и определяет языковую картину мира, представляющую собой продукт психики и психический инструмент субъекта в процессе его восприятия и понимания окружающего мира и себя в мире; систему концептов, функционально совпадающую с психологическим контекстом. Психологический контекст понимается как особый психический «механизм» репрезентации [2, с. 428]. Объективная психическая реальность — это созданная человечеством преимущественно вербальная репрезентация реальности и человека в ней. Объективная психическая реальность создана людьми, существует только в виде психического содержания, выражающегося в речи [6].

Указанные теоретические положения позволили определить в качестве метода изучения представлений педагогов ассоциативный эксперимент К.Г. Юнга, в котором испытуемый не ограничен в выборе возможных ассоциаций. В исследованиях отмечается, что важность ассоциативного эксперимента состоит в выделении психологического компонента в значении слова или предмета. Эта процедура позволяет получить информацию о повторяющихся смыслах, то есть выявить социальный компонент знания. Также она дает возможность изучить качественное своеобразие смыслов. Методологической основой ассоциативного эксперимента является о том, что поток ассоциаций определяется как познавательными, так и аффективными процессами. С одной стороны, вос-

производится личный опыт испытуемого, с другой, — типичный социальный опыт [5].

В исследовании приняли участие 30 педагогов системы специального образования Забайкальского края в возрасте от 23 до 52 лет, стажем работы от 2 до 34 лет. Испытуемым предложили в ответ на предъявленное словосочетание-стимул записать любые слова, пришедшие в голову. В качестве стимула было предложено сочетание «особый ребенок».

В результате было получено 128 ассоциаций (с учетом повторяющихся). Все слова-ассоциации были распределены по группам путем отнесения к выделенным смысловым категориям. Так, были выделены следующие категории (см. рис. 1, 2):

Жизненная среда особого ребенка (данная категория представлена 18 словами-ассоциациями, 1 из которых обозначено дважды). Категория объединила единицы «школа-интернат», «пандус», «справки», «больница», «ограниченность», «семья», «инвалидность», «педагоги» и др.

Негативные характеристики особого ребенка (категория объединила 26 слов-ассоциаций, 2 из которых повторяются). К данной смысловой категории отнесены единицы, отражающие негативные личностные и поведенческие характеристики, например, «расторженный», «возбужденный», «хитрость», «истеричный», «трудности обучения», «плохая речь», «грубость», «агрессивный», «пропуски занятий», «капризный» и др.

Нейтральные характеристики особого ребенка (к категории отнесено 19 ассоциаций, 4 из которых представлены от 2 до 5 раз). Данная категория представлена словами-ассоциациями, характеризующими больше объективные представления о ребенке с ОВЗ: «особый», «индивидуальный», «нуждающийся», «отстраненность», «обычный» и др.

Позитивные характеристики особого ребенка (категория представлена 12 ассоциациями, 2 из которых обозначены 3 и 4 раза каждый). К данной смысловой категории отнесены единицы, отражающие положительные личностные и поведенческие характеристики, например, «добрый», «открытый», «упорство», стремление к познанию», «свет в глазах», «приспособляемость», «улыбчивый» и др.

Представления о состоянии особого ребенка (категория объединила 19 слов-ассоциаций, 1 — повторяется), среди них «стресс», «птичка в клетке», «тепло», «победа», «боль», «страх», «одиночество души», «трудно», «темнота» и др.

Характеристики деятельности, связанной с оказанием помощи особому ребенку (к данной категории отнесены 12 слов-ассоциаций, 4 из которых повторяются 2–3 раза). Данная категория представлена единицам, отражающими направления и содержание профессиональной деятельности, связанной с обучением и воспитанием особого ребенка: «помощь», «развитие», «защита», «лечение», «беседа с родителями», «забота», «труд» и др.

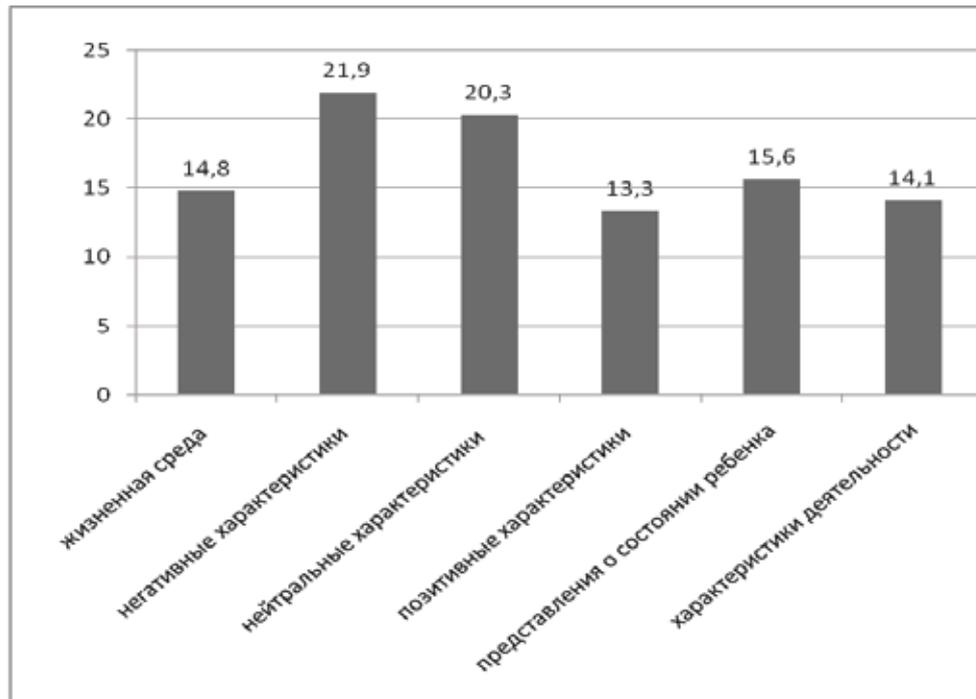


Рис. 1. Общее количество слов-ассоциаций в выделенных смысловых категориях (в %)

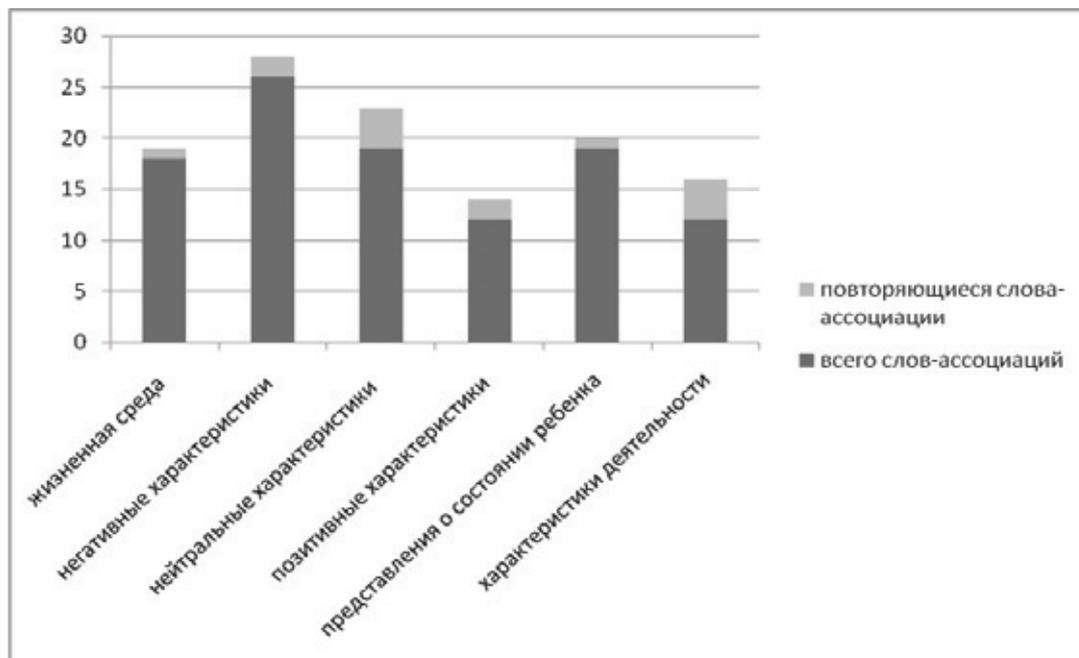


Рис. 2. Соотношение общего количества и количества повторяющихся слов-ассоциаций в выделенных смысловых категориях (в ед.)

Таким образом, представления педагогов об особом ребенке включают в себя характеристики жизненной среды ребенка, его личности и субъективных состояний, деятельности, связанной с обучением и сопровождением особого ребенка. В полученных ассоциациях преобладают личностные характеристики, среди которых негативные встречаются чаще других, являются более

дифференцированными, разнообразными, реже повторяются.

Обращает на себя внимание меньшее (более, чем в 2 раза) количество позитивных характеристик особых детей. Данный факт, очевидно, может быть объяснен тем, что группа особых детей достаточно обширна и неоднородна, спектр проблем этих детей широк, сложен и часто

носит резко негативный характер. Вместе с тем, стоит отметить, что данные представления не могут не влиять на различные аспекты педагогической деятельности, выступая при этом в качестве бессознательных негативных установок педагогов по отношению к детям с ограниченными возможностями здоровья и мощным фактором профессионального выгорания и профессиональной деформации.

Характеристики деятельности, связанной с обучением и сопровождением особого ребенка оказались менее дифференцированными, наиболее обобщенными и повторяющимися. Такие результаты могут быть объяснены, прежде всего, тенденцией среди педагогов в большей степени концентрировать внимание на недостатках особого ребенка и в меньшей — изыскивать ресурсы развития ребенка в системе собственной профессиональной деятельности.

В условиях модернизации системы образования, разработки Федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья исследование обозначенной проблемы считается актуальным и требующим продолжения и более глубокого анализа, поскольку на практике нередко отмечается нетолерантное, не в полной мере адекватное отношение педагогов к особым детям, что не может не сказываться на эффективности обучения, социализации и индивидуального развития детей. Указанные проблемы могут быть обуслов-

лены целым рядом причин, среди которых иррациональные убеждения и негативные личностные установки педагогов по отношению к «трудным» детям»; неудовлетворенность педагогов результатами работы с особым ребенком (поскольку результаты могут быть минимальными или отсроченными во времени); недостаточная профессиональная компетентность в вопросах обучения и сопровождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья; отсутствие необходимых условий для обучения и развития ребенка в образовательном учреждении; профессиональное выгорание и профессиональная деформация и др. очевидно, что профессиональная позиция педагога, представляющая собой в широком смысле систему его отношений к миру, в узком — его отношения к субъектам образовательного процесса, определяет профессиональные действия педагога.

Таким образом, на этапе модернизации системы образования, внедрения инклюзивного образования актуализируется необходимость формирования адекватных представлений педагога, работающего с особыми детьми, о субъектах образовательного процесса. Эти представления как компонент системы отношений педагога к различным аспектам профессиональной деятельности должны стать основой его профессиональной позиции, доминантой которой является обеспечение оптимальных условий для развития, социальной интеграции особого ребенка.

Литература:

1. Дмитриева Е. Н. Смысловая парадигма как основа совершенствования профессиональной подготовки педагогов в вузе: дисс...доктора пед. наук: 13.00.01. Нижний Новгород, 2004. 385 с.
2. Калашников В. Г. Языковая картина мира как психологический контекст // Известия самарского научного центра Российской академии наук, т. 12, № 5 (2), 2010. С. 426–429.
3. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975. 304 с.
4. Малофеев Н. Н., Никольская О. С., Кукушкина О. И., Гончарова Е. Л. Единая концепция федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения // Альманах Института коррекционной педагогики. 2009. № 13. URL: <http://almanah.ikprao/articles/almanah-13> (дата обращения 25.12.2013).
5. Паутова Л. А. Ассоциативный эксперимент: опыт социологического применения // Социология: 4М. 2007. № 24. С. 149–168. URL: <http://ecsocman.hse.ru/data/2012/05/15/1271955056/Pautova.pdf> (дата обращения 25.11.2013)
6. Поляков С. Э. Феноменология психических репрезентаций. СПб.: Питер, 2011. 688 с.
7. Фроловская М. Н. Становление профессионального образа мира педагога: автореф. дисс... доктора пед. наук. 13.00.08 — теория и методика профессионального образования. Новокузнецк, 2011. 49 с.

Культура профессионального общения педагога

Петрова Елена Викторовна, педагог-психолог;
 Стегачева Надежда Оттовна, воспитатель;
 Зверева Лариса Сергеевна, воспитатель;
 Завольская Елена Викторовна, учитель-логопед;
 Курдюмова Наталья Викторовна, музыкальный руководитель
 МАДОУ детский сад общеразвивающего вида «Василек» (Тамбовский район)

Педагогическое общение — процесс организации и развития коммуникации, взаимопонимания между воспитанниками и педагогами. Педагог выступает в учебном процессе не только как организатор познавательной, учебно-воспитательной и других видов деятельности обучающихся, но и как руководитель коммуникации, т. к. его работа предполагает общение постоянное и длительное.

Можно выделить следующие группы профессионально-коммуникативных умений педагога:

1. Социально-психологические умения — это умения располагать воспитанников к общению, производить благоприятное впечатление (самопрезентационное умение), рефлексировать, адекватно воспринимать своеобразие личности каждого ребенка, ее статусную структуру, прогнозировать развитие межсубъектных отношений, использовать психологические средства — вербальные и невербальные, механизмы коммуникативного воздействия — внушения, убеждения, идентификации и т. д.

2. Нравственно-эстетические умения-умения строить общение на гуманной, демократической основе, руководствоваться принципами и правилами профессиональной этики и этикета, утверждать личностное достоинство каждого ученика, организовать творческое сотрудничество с ученической группой и отдельными учениками, инициировать благоприятный нравственный климат общения.

3. Эстетические умения — способность гармонизировать внутренние и внешние личностные проявления, быть артистичным, эстетически выразительным, приобщать подростков к высокой культуре коммуникации, активизировать их эмоциональный тонус и оптимистическое мироощущение.

4. Технологические умения — это умения использовать учебно-воспитательные средства, методы, приемы, многообразие форм взаимодействия, выбирать оптимальный стиль руководства общением, соблюдать педагогический такт, органически сочетать коммуникативное и предметное взаимодействие, выбирать оптимальный стиль руководства общением, соблюдать педагогический такт, органически сочетать коммуникативное и предметное взаимодействие, обеспечивать его воспитательную эффективность.

Актуальным в ДОУ является личностно — ориентированное взаимодействие с детьми, т. е. личностно-ориентированные технологии.

Личностно-ориентированные технологии представляют собой воплощение гуманистической философии,

психологии и педагогики. В центре внимания педагога — уникальная целостная личность ребенка, стремящаяся к максимальной реализации своих возможностей, открытая для восприятия нового опыта, способная на осознанный и ответственный выбор в разнообразных жизненных ситуациях. В традиционных дидактических системах основой любой педагогической технологии является объяснение, а в личностно-ориентированном образовании — понимание и взаимопонимание. При объяснении — только одно сознание, один субъект, монолог, при понимании — два субъекта, два сознания, взаимопонимание, диалог. Объяснение — всегда взгляд «сверху вниз», всегда назидание. Понимание — общение сотрудничества, 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 нужна педагогическая помощь и поддержка. Это ключевые слова в характеристике технологий личностно-ориентированного образования. Поддержка основывается на трех принципах, сформулированных Ш.А. Амонашвили: любить ребенка, очеловечить среду, в которой он живет, прожить в ребенке свое детство. [2. с. 31]

Следовательно, можно предположить, что для педагогических технологий, ориентированных на развитие личных качеств ребенка, его индивидуальности, характерно следующее:

— смена педагогического воздействия на педагогического «вектора» — не только от взрослого к ребенку, но и от ребенка к взрослому;

— основной доминантой является выявление личностных особенностей каждого ребенка как индивидуального субъекта познания и других видов деятельности;

— содержание образования не должно представлять собой только лишь набор социокультурных образцов в виде правил, приемов действия, поведения, оно должно включать содержание субъективного опыта ребенка как опыта его индивидуальной жизнедеятельности, без чего содержание образования становится обезличенным, формальным, невостребованным.

К сожалению, на сегодняшний день в научной литературе нет четкого определения, что такое технологии (технология) личностно-ориентированного взаимодействия педагога с детьми дошкольного возраста. Поскольку реализация технологий — это деятельность в первую очередь педагога, при рассмотрении понятия «технологии

(технология) личности ориентированного взаимодействия педагога с детьми» можно использовать понятие личностно — ориентированного подхода педагогической деятельности. Личностно-ориентированный подход — это методологическая ориентация в педагогической деятельности, позволяющая посредством опоры на системе взаимосвязанных понятий, идей и способов действий обеспечивать и поддерживать процессы самопознания, самостроительства и самореализации личности ребенка, развития ее неповторимой индивидуальности.

При рассмотрении сущности личностно-ориентированного подхода во взаимодействии педагога с детьми необходимо остановиться на ряде понятий, понятие которых при осуществлении педагогических действий является главным инструментом мыслительности педагога.

Индивидуальность — неповторимое своеобразие каждого человека, осуществляющего свою жизнедеятельность в качестве субъекта развития в течение жизни.

Личность — постоянно изменяющееся системное качество, проявляющееся как устойчивая совокупность свойства индивида и характеризующее сущность человека.

Самоактуализация — стремление человека стать тем, чем он может быть, полное использование самим человеком талантов, способностей, возможностей.

Самовыражение — процесс и результат развития и проявления индивидом присущих ему качеств и способностей.

Субъект — индивид или группа, обладающие осознанной и творческой активностью и свободой в познании и преобразовании себя и окружающей действительности.

Субъектный опыт жизнедеятельности, приобретаемый ребенком в конкретных условиях семьи, образовательного учреждения. К моменту поступления в школу ребенок уже является субъектом образовательного процесса, где он саморазвивается и самореализуется.

Я — концепция — осознаваемая и переживаемая человеком система представлений о самом себе, на основе которой он строит свою жизнедеятельность, взаимодействие с другими людьми, отношения к себе и окружающим.

Выбор — осуществление человеком или группой людей возможности избрать из некоторой совокупности наиболее предпочтительный вариант для проявления своей активности.

Педагогическая поддержка — деятельность педагогов по оказанию оперативной помощи детям в решении их индивидуальных проблем, связанных с физическим и психическим здоровьем, общением, успешным продвижением в обучении, жизненным и профессиональным самоопределением.

Определим характерные черты личностно-ориентированного взаимодействия педагога с детьми в ДОУ.

Замысел личностно-ориентированного взаимодействия — создание педагогом условий для максимального влияния образовательного процесса на развитие индивидуальности ребенка (актуализация субъективного опыта детей; оказание им помощи и обретении своего ин-

дивидуального стиля и темпа деятельности, раскрытию и развитию индивидуальных познавательных процессов и интересов; содействие ребенку в формировании положительной Я — концепции, развитии творческих способностей, овладении умениями и навыками самопознания).

Важно признать, что основной формой взаимодействия детей дошкольного возраста с педагогом является их совместная деятельность, которая с позиции 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.

Следовательно, можно предположить, что сущность личностно — ориентированного взаимодействия педагога с детьми дошкольного возраста заключается в умении выстраивать партнерское общение.

Необходимо организовать такую совместную деятельность, в которой ребенок и взрослый приобретает общее искомое — сам способ ее организации: для ребенка неизвестным выступает принцип решения поставленной перед ним задачи — новый общий способ действия; для взрослого искомым являются конкретные пути поиска и открытия этого принципа детьми — непредсказуемый маршрут путешествия через зону ближайшего развития ребенка. Задачам совместной деятельности в личностно-ориентированном взаимодействии взрослого с детьми соответствуют такие образовательные ситуации, в которых идет равноправный поиск субъектами решений проблемы в ходе совместных наблюдений, рассказов, экскурсий, дискуссий, экспериментирования и др. Эти ситуации можно с полным правом назвать развивающими, так как они являются таковыми как для детей, так и для взрослых: и у тех и у других развивается опыт взаимодействия с миром — расширяется круг средств и способов его познания.

Вполне определенно возникает вопрос о количестве участников такой совместной деятельности.

Совместная деятельность является условием освоения ребенком позиции субъекта деятельности, в процессе которой устанавливаются интересы, склонности, потребности, желания ребенка, развивается его творческий потенциал, формируются его личностные качества (активность, инициативность, самостоятельность, креативность). Освоение субъективной позиции проявляется через:

- мотив деятельности, обеспечивающий потребность ребенка в деятельности;
- цель, в которой прогнозируется результат деятельности;
- содержание, которое представлено в виде знаний, впечатлений, переживаний и желаний ребенка;
- средства, позволяющие реализовать замысел;
- результат, в качестве которого выступает речевая форма поделки детей, новый способ решения задачи, игры, осознанное поведение и др.

В связи с этим в самом общем виде может быть определена следующим образом:

I часть — постановка воспитателем (возможно и детьми) познавательной, проблемной или иной задачи и принятие всеми участниками;

II часть — процесс совместной деятельности — анализ задачи, выдвижение детьми способов решения задачи, обсуждение и выбор способов решения и собственно решение: совместно решение: совместная деятельность детей и взрослых по реализации задачи;

III часть — результаты совместной деятельности, их обсуждение и оценка.

Применительно к совместной деятельности педагога и детей на занятии структура такого занятия может быть представлена следующим образом:

- совместное выделение проблемы, интересующей детей;

- совместное определение цели деятельности детей;

- совместное планирование деятельности детей, дифференцированная помощь педагога;

- обсуждение полученного результата: хода занятия, действий каждого ребенка, обсуждение успехов, выяснение причин неудач.

Очень важно сохранить основной вид деятельности детей дошкольного возраста как игру и использовать здоровьесберегающие технологии, которые направлены на здоровье ребенка.

В рамках использования здоровьесберегающих технологий можно выделить: организацию педагогических технологий.

Здоровьесберегающие педагогические технологии включают все аспекты воздействия педагога на здоровье ребенка на разных уровнях — информационном, психологическом, биоэнергетическом. Среди данных технологий можно выделить технологии:

- организационно-педагогические (определяющие структуру образовательного процесса, часто регламентированную в СанПиНах, способствующую предотвращению состояний переутомления, гиподинамии и других дезадаптационных состояний).

- психолого-педагогические (связанные с воздействием, которое педагог оказывает на детей; с психолого-педагогическим сопровождением всех элементов образовательного процесса);

- учебно-воспитательные (включающие программы по обучению заботе о своем здоровье и формированию культуры здоровья, мотивации к ведению здорового образа жизни предупреждению вредных привычек);

- социально адаптирующие и личностно-развивающие (обеспечивающие формирование и укрепление психологической адаптации личности);

- лечебно-оздоровительные (лечебная физкультура и лечебная педагогика).

Таким образом, педагогическая технология целостного развития ребенка-дошкольника как субъекта специфических детских видов деятельности должна помочь дошкольнику войти в современный мир, приобщиться к его ценностям, осознать свое «я», научиться строить на гуманистической основе взаимоотношения со взрослыми и детьми в реальных, привычных бытовых ситуациях повседневного общения.

Литература:

1. Андреева И. Эмоциональная компетентность в работе педагога // народное образование, 2006.
2. Хабарова Т. В. Педагогические технологии в дошкольном образовании. — СПб. ООО. Издательство «Детство-Пресс», 2011.

Исследование ответственности как системного качества личности студентов колледжа

Пшеничная Виктория Викторовна, аспирант
Московский психолого-социальный университет

Современный этап развития российского общества особо обострил проблемы личностного развития растущих людей, требуя от психолого-педагогической науки определения оптимальных условий, факторов, механизмов сознательного принятия подростками и юношеством нравственных норм, превращения их в регулятор поведения, отношений с другими людьми.

В обстановке серьезного кризиса, переживаемого сегодня обществом на передний план в ряду других проблем

социализации-индивидуализации детей, вышла проблема развития их ответственности как интегрального, структурообразующего качества личности.

Ответственность — один из самых сложных феноменов в теории волевых качеств. Его называют «качеством высшего порядка» из-за тесной взаимосвязи с эмоциональной, нравственной и мировоззренческой сторонами личности. Это качество отражает склонность личности придерживаться в своем поведении общепри-

нятых социальных норм, исполнять свои обязанности и ее готовность дать отчет за свои действия перед обществом и самим собой.

С позиции психологического знания ответственность рассматривается как волевое качество личности и регулятор поведения (К. Муздыбаев) [3], напрямую связанное с ценностными ориентациями, морально-ценностными мотивами (К.А. Абульханова-Славская) [1], и уровнем осмысленности отношений субъекта к выполняемому действию (Л.И. Дементий) [2]. К. Муздыбаев считает, что «социальная ответственность — это склонность личности придерживаться в своем поведении общепринятых в данном обществе социальных норм, исполнять ролевые обязанности и ее готовность дать отчет за свои действия». [3, с. 18]

В педагогической науке можно обнаружить, что детальное изучение ответственности с одной стороны, это путь к воспитанию данного качества человека, а с другой — диагностика профпригодности к различным специальностям. С этой точки зрения ответственность является не просто одним из свойств личности, а механизмом организации жизнедеятельности человека, во многом определяющим успешность его деятельности.

В связи с этим, актуальной задачей современной педагогической психологии является задача по изучению ответственности у студентов колледжа. Наша цель состоит в теоретическом осмыслении и экспериментальном изучении ответственности как системного качества личности студентов колледжа. Для решения поставленной задачи применялась методика диагностики уровня субъективного контроля Дж. Роттера (адаптация Баженина Е.Ф., Голынкиной С.А., Эткинда А.М.). Она позволяет получить информацию об: общей интернальности (Ио); интернальности в области достижений (Ид); интернальности в об-

ласти неудач (Ин); интернальности в семейных отношениях (Ис); интернальности в области производственных отношений (Ип); интернальности в области межличностных отношений (Им); интернальности в отношении здоровья и болезни (Из).

В обследовании принимали участие 96 учащихся колледжа в возрасте от 15 до 24 лет, из них 40 девушек и 56 юношей. Экспериментальное исследование осуществлялось на базе ГОУ СПО «Колледж индустрии гостеприимства и менеджмента № 23» г. Москва. Испытуемые были поделены на группы по следующим критериям:

1. По возрасту выделено 3 группы:

А — подростковый возраст — 15–16 лет (25 человек);

Б — ранний юношеский возраст — 17–18 лет (45 человек);

В — юношеский возраст — 19–24 года (26 человек).

По гендерному признаку выделено 2 группы:

Г — девушки (40 человек);

Д — юноши (56 человек).

В каждой возрастной группе каждый фактор оценивался по значению — В — высокий, С — средний, Н — низкий.

Тот же принцип применен и при анализе гендерных различий.

Данные полученных результатов представлены в виде диаграмм № 1 и № 2.

Анализируя данные диаграммы № 1, можно сделать следующие выводы:

1. Для подросткового, раннего юношеского и юношеского возрастов существуют сходства и различия в структуре ответственности.

2. Для подросткового, раннего юношеского и юношеского возрастов характерна низкая интернальность в сфере здоровья, в области производственных отношений, в области достижений и в области неудач.

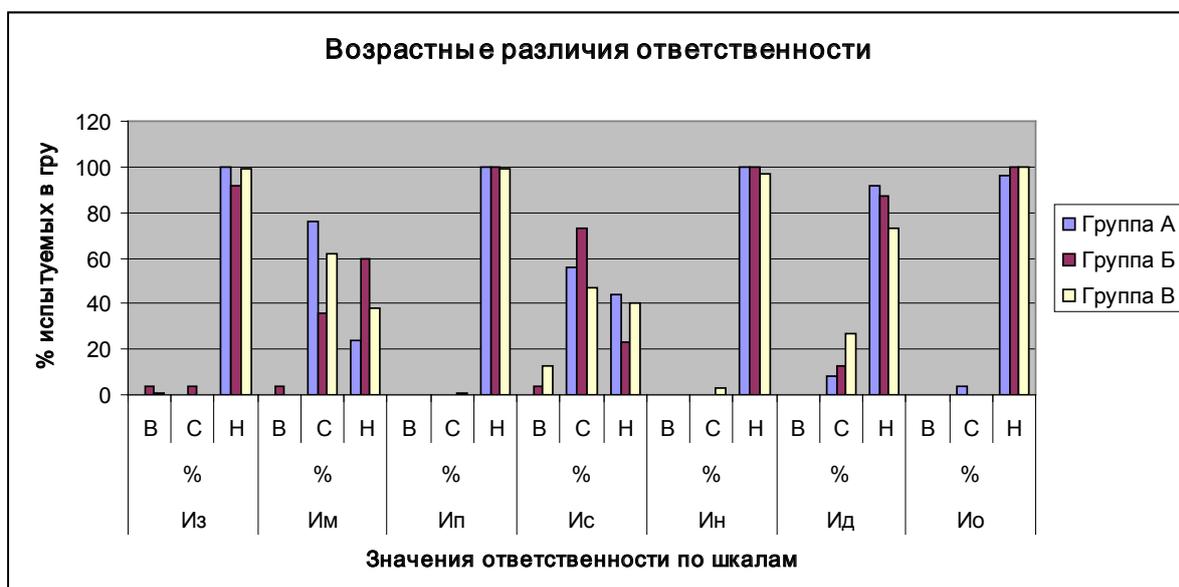


Рис. 1. Диаграмма № 1



Рис. 2. Диаграмма № 2

3. Для подросткового, раннего юношеского и юношеского возрастов характерен средний уровень интернальности в семейных отношениях.

4. Для подросткового и юношеского возрастов характерен высокий уровень интернальности в области межличностных отношений, а для раннего юношеского возраста — средний уровень интернальности в области межличностных отношений.

Данные диаграммы № 2 свидетельствуют об отсутствии значимых гендерных различий ответственности.

В контексте данного исследования можно сделать следующие выводы:

1. Для подросткового, раннего юношеского и юношеского возрастов существуют сходства и различия в структуре ответственности.

2. Для подросткового возраста характерна низкая интернальность в сфере здоровья, в области производственных отношений, в области достижений и в области неудач; средний уровень интернальности в семейных отношениях; высокий уровень интернальности в области межличностных отношений.

3. Для раннего юношеского возраста характерна низкая интернальность в сфере здоровья, в области производственных отношений, в области достижений и в области неудач, средний уровень интернальности в семейных отношениях и в области межличностных отношений.

4. Для юношеского возраста характерна низкая интернальность в сфере здоровья, в области производственных отношений, в области достижений и в области неудач, средний уровень интернальности в семейных отношениях, высокий уровень интернальности в области межличностных отношений.

5. Значимых гендерных различий в структуре ответственности не выявлено. И для юношей и для девушек характерна низкая интернальность в сфере здоровья, в области производственных отношений, в области достижений и в области неудач, средний уровень интернальности в семейных отношениях и в области межличностных отношений.

Таким образом, в целом для подросткового, раннего юношеского и юношеского возрастов характерен низкий уровень ответственности. В сфере здоровья, достижений и производственных отношений ответственность имеет низкие показатели, независимо от возраста учащихся. Это объясняется тем, что для студентов колледжа пока не актуальны достижения в производственной сфере, так как их внимание сосредоточено на учебных занятиях. Здоровье в этот период жизни также обычно не доставляет особых волнений, и студент чаще всего не задумывается о будущем самочувствии. Учащиеся колледжа не видят связи между своими действиями и значимыми для них событиями их жизни, не считают себя способными контролировать их развитие. Они полагают, что большинство событий их жизни является результатом случая или действия других людей. Однако, для подросткового и юношеского возрастов характерен высокий уровень интернальности в области межличностных отношений, что свидетельствует о том, что в этих возрастных периодах учащиеся считают именно себя ответственным за построение межличностных отношений. И это неудивительно, так как в подростковом возрасте отношения со сверстниками играют ключевую роль в развитии. А в юношеском возрасте учащиеся уже озабочены поиском будущего спутника жизни.

Данный факт требует пристального внимания и дальнейшего изучения, так как имеет непосредственное значение для психопрофилактической работы. Полученные данные могут быть положены в основу консультативной практики психологов, работающих в образовательных учреждениях, при профотборе, диагностике и развитии ответственности, а также при индивидуализации обучения. Очевидно, что перед современным образованием уже остро стоит вопрос определения путей оптимизации процесса развития ответственности студентов колледжа в условиях образовательных учреждений. Полученные практические результаты были использованы педагогическими работниками колледжей Москвы в процессе формирования общих и профессиональных компетенций студентов. Важность проникновения в особенности становления ответственности именно как особого личностного качества обуславливает необходимость ее

изучения в период перехода от подросткового к юношескому возрасту, когда происходят коренные изменения в самосознании ребенка. Подростковая ориентация на самопознание постепенно преобразуется в личностное самоопределение, стремление юноши (девушки) осознать себя субъектом общественных отношений, что способствует развитию ответственности как важнейшего качества личности.

Необходимость изучения ответственности как системного качества личности учащихся колледжа несомненна. С одной стороны, это путь к воспитанию ответственности человека, а с другой — диагностика профпригодности к различным специальностям. С этой точки зрения ответственность является не просто одним из свойств личности, а механизмом организации жизнедеятельности человека, во многом определяющим успешность его деятельности.

Литература:

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. — М., 1991. — 299 с.
2. Дементий Л. И. К проблеме меры ответственности // Личность. Культура. Общество. — 2004. — Вып. 3 (23). — С. 264–274.
3. Муздыбаев К. Психология ответственности. — Л.: Наука, 1983. — 240 с.

Дифференцированное обучение в школе VIII вида как средство снятия стрессобразующих факторов

Сметанина Надежда Анатольевна, педагог-психолог I квалификационной категории
МСКОУ для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат VIII вида (г. Красновишерск, Пермский край)

Ребёнок — это обычный человек, который постоянно развивается, изменяется. И поэтому определить стресс у детей, гораздо труднее, чем у взрослого. Детский стресс можно принять за характерные для растущего организма недомогания. Однако всё же существуют признаки, по которым можно определить, что ребёнок находится в состоянии стресса: обидные высказывания со стороны старшекласников; ссоры с одноклассниками; негативная оценка со стороны учителя; конфликтное общение с учителем; переход в другой класс или другую школу; опоздание в школу; пропуск уроков по болезни; боязнь быть отстающим; выход к доске или любое публичное выступление; контрольная или тестовая работа; участие в соревнованиях; сообщение дома о плохой отметке.

Причиной стресса может быть и конфликт с самим собой. Он возникает, когда ребёнок раскаивается в совершении какого-то плохого поступка, начинает винить себя, решает, что он сам плохой, злой и безнадёжный. Другими причинами стресса у детей в этом возрасте являются: контрольные работы и переводные экзамены в школе; посто-

янные упрёки со стороны родителей и учителей за плохую успеваемость; знакомства с новыми людьми; возрастные физиологические изменения.

Стрессоустойчивость — это определенное сочетание личностных качеств, позволяющих переносить стрессовые ситуации без неприятных последствий для своей деятельности, личности и окружающих.

В современных исследованиях стрессоустойчивость рассматривается как качество личности, состоящее из совокупности следующих компонентов:

1) психофизиологического качества (тип и свойства нервной системы);

2) мотивации (сила мотивов определяет в значительной мере эмоциональную устойчивость) — один и тот же человек может обнаружить разную степень в зависимости от того, какие мотивы побуждают его проявлять активность. Изменяя мотивацию, можно увеличить (или уменьшить) эмоциональную устойчивость;

3) эмоционального опыта личности, накопленного в процессе преодоления отрицательных влияний экстремальных ситуаций;

4) волевого компонента, который выражается в сознательной саморегуляции действий, приведения их в соответствие с требованиями ситуации;

5) информированности, профессиональной подготовленности и готовности личности к выполнению тех или иных задач;

6) интеллектуального компонента — оценка требований ситуации, прогноз ее возможного изменения, принятие решений о способах действий.

Устойчивость человека к возникновению различных форм стрессовых реакций определяется, прежде всего, индивидуально-психологическими особенностями и мотивационной направленностью личности.

Так как стрессоустойчивость — качество непостоянное, значит, его можно развивать специальными упражнениями, разделением учащихся на определенные группы, привычкой к ежедневному напряжённому творческому труду и различным видам деятельности.

Дифференциация обучения, рассматривается как возможность индивидуализации обучения в условиях одного класса или группы учащихся в школе VIII вида.

Принято выделять два основных вида дифференцированного обучения:

1) это внешняя дифференциация, или часть общей дидактической системы, которая обеспечивает специализацию учебного процесса для различных групп обучаемых, в том числе и для воспитанников со сниженным интеллектом. То есть, наша школа-интернат уже в целом осуществляет дифференцированный процесс: она является коррекционной школой VIII вида; здесь созданы условия обучения и воспитания (коррекционные программы, планы, образовательная среда, комплекс методических, социально-психологических, организационно-управленческих мероприятий) с учётом особенностей детского контингента;

2) существует и внутренняя дифференциация как форма организации учебного процесса, при которой педагог работает с группой учащихся, составленной с учетом наличия у них каких-либо значимых для учебного процесса общих качеств (обычно учащиеся делятся на сильных, средних, слабых — отличающихся одними и теми же более или менее устойчивыми особенностями). Внутренняя дифференциация есть важнейшее средство реализации индивидуального подхода к учащимся в процессе обучения, воспитания, коррекции.

Дифференциация — это учет индивидуальных особенностей учащихся в той форме, когда учащиеся группируются на основании каких-либо особенностей для обучения. Требование учитывать индивидуальные особенности ребенка в процессе обучения и воспитания в классах VIII вида очевидно. Ведь учащиеся по разным показателям отличаются друг от друга. Цель данного подхода в обучении — это создание благоприятного психического развития каждого ученика в классе.

Положительное в дифференцированном обучении.

1. Созданы условия для реализации возможностей

как сильных, так и слабых детей, устранены условия для возникновения «комплекса неполноценности»

2. У педагога появляется возможность осуществлять индивидуальный подход

3. Предоставляется возможность быстрого продвижения сильных учеников, повышение их уровня образования через специально подготовленное задание.

4. Повышается уровень мотивации к учению. Повышается уровень — «Я — концепция», самооценки каждого учащегося.

5. Ребёнку легче учиться в группе, где собраны одинаковые по способности учащиеся.

Недостатки дифференцированного обучения.

1. Слабые теряют возможность тянуться за сильными учениками, получать от них помощь.

2. Из-за несовершенства педагогической диагностики, неуспевающие учащиеся, но с хорошими способностями могут попасть в слабую группу.

Задачей психолога является преодоление единообразия, перенос акцента с коллектива учащихся на личность каждого из них с её индивидуальными возможностями и интересами, создание условий для развития познавательной активности и самостоятельности.

Как же осуществлять дифференциацию обучения?

1. Дифференциация по психологическим особенностям личности. Это учет особенностей познавательных процессов учащихся: мышления, памяти, внимания, который может проявляться в специальных заданиях на развитие сосредоточенности, переключаемости внимания для отдельных групп учащихся, заданий на развитие логической памяти и т. д.

2. Дифференциация по обученности предполагает задания, устраняющие пробелы в знаниях. После изучения темы и сдачи зачета ученики делятся на две группы: усвоившие и не усвоившие материал. Дальнейшая работа с этими группами, естественно, строится по-разному. Ученики, усвоившие материал, получают возможность углублять и расширять свои знания. С учениками другой группы организуется работа по отработке, коррекции изученного содержания.

3. Дифференциация по познавательным способностям. Это задания различного уровня сложности, дозирование помощи учителя ученикам. К этому виду дифференциации может быть отнесена и уровневая дифференциация.

4. Дифференциация по интересам и склонностям учащихся. Этот вид дифференциации проявляется в выполнении учениками творческих, исследовательских заданий в соответствии со своими интересами и склонностями.

Необходимо:

— уточнить и конкретизировать по каким критериям, способностям, знаниям, умениям будет осуществляться дифференциация обучения;

— разработать или использовать уже готовые задания, позволяющие осуществить дифференциацию учащихся по избранному критерию;

— использовать дифференцированные задачи, задания, упражнения с учетом результатов предварительной диагностики учащихся;

— в случае если отдельные учащиеся с дифференцированным заданием явно не справляются или оно для них оказалось слишком простым и легким, перевести ученика в более сильную или, наоборот, более слабую группу;

— при успешном выполнении учащимся определенных целей пониженного уровня трудности, перевести его в другую группу. При этом отметить его успехи и достижения;

Разделение класса на несколько групп по способностям и степени обучаемости:

В настоящее время в опыте работы общеобразовательных школ обозначилось несколько направлений дифференциации обучения:

- по коррекционно-развивающей направленности;
- по содержанию коррекционного занятия;

Литература:

1. Виноградова Н. Ф. Современный урок — удивление, удовольствие, усилие, успех! — Начальная школа. — № 3—2005.
2. Организация деятельности коррекционных образовательных учреждений: Учеб. пособие для студентов высших и средних педагогических учебных заведений./Сост. и авт. коммент. Ф. Ф. Водоватов, Л. В. Бумагина. — М.: Академия, 2000. — 184 с.
3. Социальный стресс и психическое здоровье/Под ред. академика РАМН проф. Т. Б. Дмитриевой и проф. А. И. Воложина. — М.: ГОУ ВУНМЦ МЗ РФ, 2001. — 248 с.: ил.

Новые подходы в работе с педагогами логопедических групп

Тунина Елена Георгиевна, педагог-психолог
ГБДОУ № 54 Приморского района (г. Санкт-Петербург)

У детей логопедических групп ДОУ обычно чрезвычайно неоднородная картина уровня развития психических процессов, речи, общей и тонкой моторики. Это связано с тем, что у части детей невербальный интеллект соответствует возрастным нормам, в то время как развитие речи им не соответствует. В логопедической группе также могут находиться дети с педагогической запущенностью, с задержкой психического развития, с тяжелыми нарушениями речи. Все дети нуждаются в грамотном, адекватном медико-психолого-педагогическом сопровождении.

У каждого специалиста, работающего с детьми логопедической группы, имеются свои учебные программы, свои способы развития и обучения ребенка. При этом часто взаимодействие педагогов и специалистов носит достаточно формальный характер, а скоординированность совместных усилий весьма условна. Этому есть объективные причины.

— Стратегия и тактика сопровождения детей обычно обсуждается на ПМПК ОУ, которые проводятся 3 раза

- по времени обучения, времени выполнения заданий;
- по видам учебной деятельности;
- по оценке деятельности.

Группы меняются, в зависимости от коррекционной направленности задания. На уроках используются индивидуальные, парные, групповые формы работы.

Также современные передовые педагоги делят учащихся на 3 группы по способам восприятия информации: аудиалы, визуалы, кинестетики. Визуалу задания предлагаются в виде записей; карточки должны быть яркими, красивыми, красочными. Аудиалу нужно прочитывать задание вслух учителем для лучшего восприятия прочитанного. Аудиалы запоминают лучше на слух при многократном повторении текста. Особенно ярко проявляются свойства аудиалов у детей со снижением слуха. Кинестетик получает задания, направленные на манипуляцию с предметами. Например, при сравнении чисел, можно предложить работу со счетными палочками.

в год. Маловероятно, что за 2 часа такого совещания можно качественно проработать проблемы всех детей группы.

— Каждый специалист оперирует понятиями своего семантического поля при анализе особенностей того или иного ребенка. Конечно, слушатели понимают о чем речь, но это понимание поверхностное, поскольку каждый говорит о своем не объединяя в единую систему чужие наблюдения и свои.

— При анализе особенностей дефицитов детей часто используются расплывчатые характеристики. Обычно говорится, что у этого ребенка что-то стало лучше, а вот у того ребенка резких изменений нет.

Психолог в детском саду также выполняет определенные функции, которые можно назвать узкоспециализированными, например, проводит развивающие занятия с детьми, консультирует родителей и педагогов с целью решения проблем того или иного ребенка. С другой стороны, психолог является, пожалуй, единственным спе-

циалистом в учреждении, который имеет возможность не только принимать участие в развитии психолого-педагогической компетентности своих коллег, но и целенаправленно работать с групповой динамикой и мотивационными аспектами, объединяя специалистов и педагогов в творческую группу.

Сразу же возникают вопросы:

1. какой методологический подход использовать при обсуждении дефицитов и трудностей того или иного ребенка?

2. какая форма проведения встреч будет стимулировать у педагогов мотивацию к реальному взаимодействию и личному творчеству?

Отвечая на первый вопрос, очень важно найти общий знаменатель для всех специалистов, который позволил бы каждому увидеть целостную картину, взаимосвязи различных воздействий, направленных на ребенка. Таким общим знаменателем может стать представление о системном строении психики и мозга и использование понятия «нейропсихологических фактор» как методологического конструкта в осмыслении проблем и дефицитов конкретного ребенка. Разумеется, речь не идет о том, чтобы превратить воспитателя или музыкального руководителя в специалиста по нейропсихологии. Я имею в виду только расширение горизонтов видения в понимании и решении проблем детей с тяжелыми нарушениями речи. Уместность такого концептуального подхода можно проиллюстрировать следующим образом.

Дети группы с диагнозом «Общее недоразвитие речи» имеют определенные особенности речевого и психофизиологического развития.

В высказываниях детей нет четкости, последовательности изложения. Характерна отрывочность, акценты на внешние, поверхностные впечатления, а не на причинно-следственные отношения.

Также им присуще и определенное отставание в развитии двигательной сферы, которая характеризуется плохой координацией движений, неуверенностью в выполнении дозированных движений, снижением скорости и ловкости выполнения. Дети с ОНР отстают от нормально развивающихся сверстников в воспроизведении двигательного задания по пространственно-временным параметрам, нарушают последовательность элементов действия, опускают его составные части. Также отмечается недостаточная координация пальцев, кисти руки, недоразвитие тонкой моторики.

Все эти дефициты связаны с одним из нейропсихологических факторов, называемым в нейропсихологии кинетическим. Описать его можно следующим образом: «Он обеспечивает такие составляющие психической деятельности, как возможность перехода от одного элемента к другому при выполнении различных действий, основанных на реализации цепи последовательно сменяющихся друг друга «шагов». ... Все сказанное о кинетическом факторе убедительно показывает, что самые разные психические процессы (двигательные навыки, письмо, рисование, речь,

счетные операции, логическое мышление) оказываются взаимосвязанными, объединенными между собой в этом связующем их звене, а значит и на уровне той части функциональных органов мозга, которая соответствует премоторной области». [Корсакова Н.К., Микадзе Ю.В., Балашова Е.Ю. 1997, стр. 19]. Такой методологический подход позволяет увидеть дефициты ребенка в контексте общей целостной картины развития его психики. У педагога появляется возможность расширения границ узкопрофессионального видения. Это очень важно, поскольку «...развивающаяся психика, и формирующийся мозг необыкновенно пластичны и готовы к встраиванию разнообразных компенсаторно — развивающих приемов. Приемов, которые прежде всего направлены не на тренировку изолированных психических действий путем их «натаскивания», а на развитие базисных нейропсихологических факторов, пронизывающих и одновременно центрирующих в себе системно связанные психические процессы». [Корсакова Н.К., Микадзе Ю.В., Балашова Е.Ю. 1997, стр. 21].

Семенович А.В. — автор идеи «замещающего онтогенеза» в своей коррекционно — развивающей программе использует в едином комплексе методы моторной коррекции и когнитивные методы работы. Он отмечает, что «Не требует излишней аргументации отнесение пространственных представлений к базису, над которым надстраивается вся совокупность высших психических процессов — письмо, счет, чтение, мышление и т.п. Своевременная коррекция имеющихся трудностей, как показывает опыт, позволяет приблизить любой вид онтогенеза — атипичный, патологический к нормальному (в той или иной мере) течению, облегчить вхождение ребенка в обычную социальную среду. Очевидно, что такая работа может быть эффективна только в рамках *междисциплинарного подхода*». [Семенович А.В. 2002, стр. 40].

Подводя итог, можно сказать следующее: мозг функционирует как единое целое, каждая часть которого взаимодействует со многими другими частями. Понимание этих взаимосвязей (даже на достаточно простом уровне) ведет к рефлексии, переоценке специалистом корректности своих профессиональных усилий. А это, в свою очередь ведет к расстановке новых акцентов в работе с детьми и более тонкому пониманию каждого ребенка. Возможно, тогда воспитатель не будет занимать однообразными штриховками и раскрасками ребенка с плохой тонкой моторикой, а научит его играть в веревочку или делать фигурки оригами. Возможно, преподаватель физкультуры в группе, где есть неуклюжие, моторно неловкие дети уменьшит количество подвижных игр по правилам, которые им не по силам и добавит упражнения, помогающие осознанию схемы тела, а логопед на занятии будет добавлять разминки на развитие чувства ритма.

Как можно осуществить объединение специалистов и педагогов? Какая форма проведения встреч будет стимулировать у педагогов мотивацию к реальному взаимодействию и личному творчеству? В данном случае неэффективны все формы объединения коллег, где есть

ведущий — мастер, эксперт, истина в последней инстанции. Также неэффективны для поставленной цели формализованные объединения вроде рабочих совещаний или педсоветов. Группа встреч с равенством позиций всех участников наиболее соответствует запросу. Ведущий — психолог в такой группе играет роль координатора и человека, помогающего развитию конкретной идеи.

Такой проект должен осуществляться в три этапа:

1. Подготовительный этап.

Разъяснение педагогам и специалистам важности единого семантического поля для эффективного решения проблем ребенка и скоординированности действий. Мотивирование к участию в группе, поскольку принудительное присутствие абсолютно бесполезно.

2. Обучающий этап.

Проведение семинара, направленного на освоение представления о том, что такое «нейропсихический фактор». Затем необходима тренировка для приобретения навыка анализа проблем с использованием методологического конструкта «нейропсихический фактор». Это могут быть несложные проблемы — упражнения, придуманные ведущим — психологом или предложенные участниками группы.

Обучающий этап продолжается до тех пор, пока все участники не станут свободно ориентироваться в проблеме.

3. Практический этап.

В дальнейшем: раз в месяц или раз в полтора месяца проведение психологом группы встреч для всех педагогов и специалистов, работающих с детьми логопедических групп, с целью совместного анализа и нахождения новых

вариантов работы с конкретными трудными случаями, которые предлагают участники группы.

Чтобы группа встреч работала эффективно важно соблюдение следующих правил:

- равенство всех участников;
- признание ценности вклада каждого в обсуждение;
- признание ценности любых идей и мыслей, как ступеней, ведущих к осмыслению рассматриваемой проблемы;
- фиксация идей, признанных группой ценными и их обязательная реализация.

Организация психологом такого типа взаимодействия специалистов и педагогов на начальных этапах может вызвать отторжение или на явную незаинтересованность определенного числа участников. Психологически это вполне объяснимо: дополнительная работа, достаточно трудные вещи для понимания, статусные отношения и т. д. Однако дружелюбная, демократичная, поддерживающая позиция психолога как ведущего позволит такому объединению специалистов и педагогов успешно развиваться.

В конце хочу отметить прямые и косвенные выигрыши от существования подобной группы встреч

- эффективное психолого-педагогическое сопровождение детей;
- расширение кругозора и рост профессионализма участников группы встреч;
- профилактика профессионального выгорания, поскольку возможность самореализации в работе является одним из важных факторов, препятствующих выгоранию;
- позитивное влияние на эмоционально — психологический климат всего коллектива.

Литература:

1. Э. Джин Айрес Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития. Тервинф 2010
2. Корсакова Н.К., Микадзе Ю.В., Балашова Е.Ю. Неуспевающие дети: нейропсихологическая диагностика трудностей в обучении. — М.: Рос. пед. агентство, 1997.
3. Микадзе Ю.В. Нейропсихология детского возраста. — СПб.: Питер 2008.
4. Психология детей с задержкой психического развития. Хрестоматия. — СПб.: Речь 2003
5. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. — М.: Академия, 2002.

Диагностика адаптации обучающихся из семей мигрантов в условиях поликультурной общеобразовательной среды

Шматова Светлана Анатольевна, аспирант
Сургутский государственный педагогический университет

В последние десятилетия миграция выдвинулась в ряд важнейших мировых проблем. Миграционные процессы во всем мире, в том числе и в России, достигли небывалых масштабов. По объему иммиграции наша страна оказалась на третьем месте в мире, после Германии и США, принимая в среднем за год по 781 тыс. мигрантов.

Миграция на территорию России осуществлялась из всех стран ближнего зарубежья, из горячих точек самой России и из дальнего зарубежья. Одна из главных проблем, с которой сталкиваются мигранты на новом месте жительства, это — проблема социокультурной адаптации, представляющая собой сложный, многоаспектный и часто

длительный процесс, связанный с переживанием мигрантами перемен, культурных различий, изоляции и депривации. Интерес специалистов к теме социокультурной адаптации мигрантов существует уже давно.

Различные ее аспекты исследуются как отечественными, так и зарубежными антропологами, этнологами, культурологами, социологами, демографами, политологами, психологами и педагогами (Гриценко В.В., Зайончковская Ж.А., Лебедева Н.М., Павленко В.Н. Пивовар Е.И., Солдатова Г.У., Стефаненко Т.Г., Сусоколов А.А., Шайгерова Л.А., Шлягина Е.И., Adler P.S., Berry J.W., Bock P.K., Oberg K., Rack P.H. и др.). И, тем не менее, эта тема недостаточно разработана, особенно в ее прикладном аспекте.

Значительную часть вынужденных мигрантов составляют дети, многим из которых предстоит в дальнейшем жить и трудиться в России. В связи с этим чрезвычайно актуальной становится проблема адаптации детей и подростков из семей мигрантов в системе образования, поскольку именно система образования является ключевым институтом социокультурной адаптации и снижения рисков социальной безопасности региона в целом.

Поэтому особое внимание в процессе адаптации мигрантов должно уделяться детям. На сегодняшний день в отечественной и зарубежной педагогике и психологии существуют эффективные практические разработки в области социально-психологической и психолого-педагогической адаптации детей, подростков и молодежи из семей мигрантов (Лебедева Н.М., Макачук А.В., Солдатова Г.У., Стефаненко Т.Г., Хухлаев О.Е., Шайгерова Л.А., Шарова О.А., Щепина А.И., Джакоба А., Менчан В., Морсе С., Хаммер П., Бэнкс Д., Эсингер Г., Хайнрикс Г., Тамм Х., Пачель Д.). Однако как зарубежные, так и отечественные авторы недостаточно внимания уделяют образовательной среде как фактору успешной социокультурной адаптации мигрантов.

Школа ставит перед учащимися сложные условия вхождения детей в новую социальную среду. Социальная среда постоянно изменяется, ужесточая свои требования. Так и образовательное пространство школы оказывает влияние на формирование личности, требуя развития навыков коммуникации учащихся во взаимодействии с новой социальной средой. Школа — является точкой взаимодействия различных субкультур (разнопрофильных, разносоциальных, разновозрастных). В последнее время все чаще школа становится многонациональной, включающей в себя образовательные классы, состоящие из обучающихся, принадлежащих к разным культурам со своими ценностями, культурными традициями, взглядом на мир. У каждого свои средства общения, свой язык, своя организация общества и система контроля. Учащиеся вынуждены активно вовлекаться в ситуации межкультурного общения.

В последнее время к решению проблемы обучения и воспитания детей из семей мигрантов активно подключаются не только педагоги и социологи, но и психологи.

С психолого-педагогической точки зрения, адаптация и интеграция детей мигрантов означает необходимость учёта в образовательном процессе индивидуальных особенностей учащихся, связанных с культурной, социальной, этнической принадлежностью, организацию специализированного сопровождения, формирование толерантного сознания.

Педагоги и школьные психологи, администрация школ, сотрудники департаментов образования должны искать оптимальные пути для взаимной адаптации, с одной стороны, принимающего населения, с другой — детей, подростков и молодежи из семей мигрантов с целью создания благоприятной образовательной среды для тех и других.

В соответствии с 78 статьёй Нового закона «Об образовании в Российской Федерации» иностранные граждане имеют право на получение образования в Российской Федерации.

По данным социальных паспортов общеобразовательных учреждений города Сургута, в 2013–2014 учебном году в образовательных учреждениях обучается 856 детей из семей мигрантов.

Дети мигрантов в процессе переезда и адаптации на новом месте испытывают множество трудноразрешимых социальных, педагогических и психологических проблем. В этой связи все более актуальной для педагогики становится проблема социальной адаптации ребенка к новым условиям жизни, к изменившемуся социуму. В соответствии с этим в задачи образовательного учреждения входит оказание психолого-педагогической помощи и поддержки детям мигрантов.

Неуспех и неудачи адаптации в новых социально-психологических условиях детей из семей мигрантов приводят к проблемам социализации личности детей и подростков в поликультурном образовательном пространстве вследствие воздействия на развитие личности подростка неблагоприятных условий социализации, ввиду вынужденной смены постоянного места жительства, смены образовательного пространства. Что может привести к возникновению дезадаптивного поведения подростка, приводящего к проявлению асоциальных поступков, вплоть до криминальных. В связи с этим появление вынужденных мигрантов повышает уровень социальной напряженности в обществе, среди населения возникают ксенофобные установки, страх конкуренции. Что вдвойне затрудняет процесс социализации детей мигрантов в социокультурной адаптации (11). Школьная дезадаптация — это социально-психологическое и педагогическое явление неуспешности ребенка в образовательной среде (обучение, референтная школьная группа, общение с учителями и т.д.), связанное с неразрешимым для ребенка конфликтом между требованиями образовательной среды и его психологическими возможностями и способностями, соответствующими его возрастному сензитивному периоду, уровню психического развития. При школьной дезадаптации ребенок не может найти свое место в школьной среде и быть принятым таким, какой он есть.

Подросток из семьи мигрантов в большей степени, чем его сверстники, живущие в негативной культуре, подвержен риску дезадаптации. Если ребенок обладает такими качествами, как высокая самооценка, экстравертность, интерес к окружающим людям, склонность к сотрудничеству, самоконтроль, смелость и настойчивость, то ему легче адаптироваться в новой среде. Именно поэтому школьному педагогу-психологу представляется важным исследование процесса адаптации детей из семей мигрантов.

Для исследования процесса адаптации детей мигрантов представляем материал по выявлению личностных особенностей социальной адаптации детей мигрантов в условиях общеобразовательного учреждения.

Предлагаемый материал направлен на диагностику личностных качеств, определение уровня тревожности, фрустрации, агрессии, ригидности, толерантности, оказывающих существенное влияние на социальную адаптацию подростков — мигрантов.

Данный материал предназначен для педагогов-психологов образовательных учреждений.

Для диагностики социальной адаптации детей мигрантов предлагаем перечень методик:

1. Шкала оценки уровня реактивной и личностной тревожности (Ч.Д. Спилберг, Ю.Л. Ханин).

2. Шкала самооценки и уровня притязаний Т. Дембо и С.Я. Рубинштейн (модификация А.М. Прихожан).

3. Тест Куна «Кто Я?» Тест двадцати высказываний (М. Кун, Т. Макпартленд; модификация Т.В. Румянцевой)

4. Экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова, О.Е. Хухлаев, Л.А. Шайгерова).

5. Оценка социально-психологической адаптированности личности Е.В. Змановская «Девиантология (психология отклоняющегося поведения)»

Данный диагностический материал поможет школьным педагогам-психологам и социальным педагогам выявить личностные особенности обучающихся из семей мигрантов. Что является необходимым условием для определения путей оптимизации социальной адаптации обучающихся в поликультурной образовательной среде, а также дальнейшего формирования у них эффективных копинг-стратегий, способствующих преодолению трудных жизненных ситуаций.

Литература:

1. Абсалямова А. Г., Горбачева Ю. С. Этика межнационального общения детей в поликультурной группе. — Уфа: «Творчество», 1997.
2. Библер В. С. Культура: диалог культур // Вопросы философии. — 1989. — № 6. — с. 33–38.
3. Брюн Е. А. Эко — культурные основы смыслообразования и психоактивные вещества // «Этническая психология и общество» (под ред. Н. М. Лебедевой), ИЭА РАН, 1997. С. 311–334.
4. Волков Г. Н. Этнопедагогические заметки. // Советская педагогика. — 1991. — № 9. — с. 89–94.
5. Габуня Г. Г. Программа психолого-педагогического сопровождения социокультурной адаптации детей мигрантов «Психолого-педагогическое сопровождение социокультурной адаптации детей мигрантов в иноэтнической среде». М., 2007.
6. Гуляева А. Н. Психолого-педагогическое сопровождение социокультурной адаптации детей мигрантов в иноэтнической среде. М., 2007.
7. Данилюк А. Я. Понятие и понимание национальной школы. // Педагогика. — 1997. — № 1. С. 68–71
8. Дмитриев Г. Д. Многокультурное образование. — М.: Народное образование, 1999.
9. Змановская Е. Д. Девиантология: психология отклоняющегося поведения. 2003 г. Электронный учебник/<http://lib.rus.ecla/>
10. Карелин А. Большая энциклопедия психологических тестов. — М.: Эксмо, 2007. — 416 с. (с. 32–34)
11. Солдатова Г. У., Калинин В. К. Психологическая помощь мигрантам в России: исследования и практика. М.: МГУ им. М. В. Ломоносова, 2003. — 200 с.)

Научное издание

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

II Международная научная конференция
Москва, март 2014 г.

Материалы печатаются в авторской редакции

Дизайн обложки: *Е.А. Шишков*

Верстка: *П.Я. Бурьянов*

Подписано в печать 24.03.2014. Формат 60x90 ¹/₈.
Гарнитура «Литературная». Бумага офсетная.
Усл. печ. л. 10,83. Уч.-изд. л. 7,32. Тираж 300 экз.

Отпечатано в типографии «Ваш полиграфический партнер»
127238, Москва, Ильменский пр-д, д. 1, стр. 6