

МОЛОДОЙ
УЧЁНЫЙ



IV Международная научная конференция

СОВРЕМЕННАЯ ПСИХОЛОГИЯ



Казань

УДК 15(063)

ББК 88я43

С 56

Главный редактор: *И. Г. Ахметов*

Редакционная коллегия сборника:

М. Н. Ахметова, Ю. В. Иванова, А. В. Каленский, В. А. Куташов, К. С. Лактионов, Н. М. Сараева, Т. К. Абдрасилов, О. А. Авдеюк, О. Т. Айдаров, Т. И. Алиева, В. В. Ахметова, В. С. Брезгин, О. Е. Данилов, А. В. Дёмин, К. В. Дядюн, К. В. Желнова, Т. П. Жуйкова, Х. О. Жураев, М. А. Игнатова, К. К. Қалдыбай, А. А. Кенесов, В. В. Коварда, М. Г. Комогорцев, А. В. Котляров, В. М. Кузьмина, С. А. Кучерявенко, Е. В. Лескова, И. А. Макеева, Т. В. Матроскина, Е. В. Матвиенко, М. С. Матусевич, У. А. Мусаева, М. О. Насимов, Б. Ж. Паридинова, Г. Б. Прончев, А. М. Семахин, А. Э. Сенцов, Н. С. Сенюшкин, Е. И. Титова, И. Г. Ткаченко, С. Ф. Фозилов, А. С. Яхина, С. Н. Ячинова

Руководитель редакционного отдела: *Г. А. Кайнова*

Ответственные редакторы: *Е. И. Осянина, Л. Н. Вейса*

Международный редакционный совет:

З. Г. Айрян (Армения), П. Л. Арошидзе (Грузия), З. В. Атаев (Россия), К. М. Ахмеденов (Казахстан), Б. Б. Бидова (Россия), В. В. Борисов (Украина), Г. Ц. Велковска (Болгария), Т. Гайич (Сербия), А. Данатаров (Туркменистан), А. М. Данилов (Россия), А. А. Демидов (Россия), З. Р. Досманбетова (Казахстан), А. М. Ешиев (Кыргызстан), С. П. Жолдошев (Кыргызстан), Н. С. Игисинов (Казахстан), К. Б. Кадыров (Узбекистан), И. Б. Кайгородов (Бразилия), А. В. Каленский (Россия), О. А. Козырева (Россия), Е. П. Колпак (Россия), К. И. Курпаяниди (Узбекистан), В. А. Куташов (Россия), Лю Цзюань (Китай), Л. В. Малес (Украина), М. А. Нагервадзе (Грузия), Ф. А. Нурмамедли (Азербайджан), Н. Я. Прокопьев (Россия), М. А. Прокофьева (Казахстан), Р. Ю. Рахматуллин (Россия), М. Б. Ребезов (Россия), Ю. Г. Сорока (Украина), Г. Н. Узаков (Узбекистан), Н. Х. Хоналиев (Таджикистан), А. Хоссейни (Иран), А. К. Шарипов (Казахстан)

Современная психология: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2016 г.). — Казань, Изд-во «Бук», 2016. — iv, 56 с.

ISBN 978-5-906873-42-2

В сборнике представлены материалы V Международной научной конференции «Современная психология».

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

Азимов Н.Ш.

Изучение и исследование вопроса соотношения философии, культуры и искусства с психологической точки зрения значимости в идеях и произведениях Л.С. Выготского. 1

Николаева М.Е.

Существует ли единое определение эмоции в зарубежной психологии? 3

4. ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

Джумабаева М.Б.

Психологический анализ определения задач мотивации и основных механизмов общения в процессе детских игр 5

Перфилова О.В.

О значимости компьютера (интернета) в жизни подрастающего поколения. 7

Севостьянова Е.П., Уривская Н.С.

К проблеме компьютерной зависимости в подростковом возрасте 9

Султанова Ш.М.

Роль интеллектуального развития в подготовке детей к обучению в школе 11

Тимофеева К.К.

Наследственные и средовые основы формирования одаренности. 13

6. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Громова Д.А.

Настольные игры как современный инструмент работы психолога в сопровождении подростков. 16

Иванов С.М.

Симптомы профессиональной деформации и факторы, способствующие ее формированию 19

Пыжова О.В., Гузь В.О., Балковая А.К.

Влияние семейной депривации на формирование у несовершеннолетних отклоняющих форм поведения 22

7. ПРИКЛАДНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Гусарова Н.Н.

Использование техники медитации для снижения уровня агрессии и стресса у детей и взрослых. 26

Дроздов В.С.

Цветокommunikация в рекламе и закономерности восприятия рекламного сообщения 29

Кузьмина А.А.

Особенности процесса психотерапии семей с детьми, имеющими особенности развития, в контексте работы горя. 32

Лукашева К.А.

HR-технологии: психодиагностика в работе с персоналом 35

Самойлик Н.А.

Духовно-нравственная основа профессионально-ценностных ориентаций сотрудников уголовно-исполнительной системы. 37

8. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Алфеева Е. В.

Проблемы профессиональной компетентности молодых педагогов..... 41

Зеленая Л. В.

Проблема адаптации в педагогической психологии..... 43

Исраилова Н. А., Гайнутдинова Л. Р.

Роль профессиональных тренингов в профессиональном самоопределении учащихся
специализированных учебно-воспитательных учреждений 45

Калашникова С. А.

Оценка ресурсов социализации ребенка с ограниченными возможностями здоровья 47

Осипова Е. Ю.

Психолого-педагогическое сопровождение на этапе профессионального самоопределения
обучающихся 50

Самойлова Т. Н., Гостищев И. А.

Некоторые особенности социально-психологических установок, препятствующих
успешному изучению химии в современной средней школе 52

1. ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ

Изучение и исследование вопроса соотношения философии, культуры и искусства с психологической точки зрения значимости в идеях и произведениях

Л.С. Выготского

Азимов Нурулло Шукуллоевич, кандидат психологических наук, старший преподаватель
Ташкентский городской институт переподготовки и повышения квалификации работников народного образования (Узбекистан)

Вся человеческая культура, касающаяся самого человека и его поведения, представляет из себя не что иное, как такое приспособление инстинкта к среде.

Л.С. Выготский [4]

Одним из толкований психологии культуры является представление о ней как о простом характерном явлении. Конечно, понятие «культура» неотделима от понятия «цивилизация» как ее контекст. Но определение культуры как отсутствие цивилизованности будет недостаточным.

Да, известный психолог Л.С. Выготский упреждающе делает обобщенный констатирующий вывод: «культура создает особые формы поведения, она видоизменяет деятельность психических функций, она надстраивает новые этажи в развивающейся системе поведения человека. Это основной факт, в котором убеждает нас каждая страница психологии примитивного человека, изучающей культурно-психологическое развитие в чистом, изолированном виде. В процессе исторического развития общественный человек изменяет способы и приемы своего поведения, трансформирует природные задатки и функции, вырабатывает и создает новые формы поведения — специфически культурные» [4; 530].

Отсутствие культуры еще не означает, что установлена последовательность распоряжения своими образцами. Необходимо не просто определение феномена культуры с психологической точки зрения, но и описание совокупности и общности культурных интересов, взглядов и намерений.

«Мы видим, что общая наука, как и тенденция отдельных дисциплин превратиться в общую науку и распространить влияние на соседние отрасли знания, возникает из потребности в объединении разнородных отраслей знания. Когда сходные дисциплины накапливают достаточно большой материал в сравнительно отдаленных друг от друга областях, возникает надобность свести весь разнородный материал в единство, установить и определить отношение между отдельными областями и между каждой областью и целым научного знания. Как связать материал

патологии, зоопсихологии, социальной психологии? Мы видели, что субстратом единства является прежде всего первичная абстракция. Но объединение разнородного материала производится не суммарно, не через союз «и», как говорят гештальт-психологи, не путем простого присоединения или сложения частей, так что каждая часть сохраняет равновесие и самостоятельность, входя в состав нового целого» [4; 20].

Понятие культура определяется здесь не путем сопоставления его с философией, а как состояние традиции общества на каком-либо этапе развития. Его сущность включает два ключевых аспекта: исторически сложившуюся категорию общественных отношений, имеющую национальный характер, и конкретные средства, пути регулирования философско-культурной мысли. В таком расположении, феномен культуры рассматривается, во-первых, не как традиция, а как реальное состояние сложившихся культурных отношений; во-вторых, как исторический процесс воздействия на массы, где могут быть и противоречия в силу сложившихся культурных ценностей, и характер которых определяется предпочтением тому или иному объекту культуры.

«Однако золотой век — на то и золотой век, чтобы проходить, а потом начинать казаться временем сновидений. Идеи школы Выготского действительно, как отмечают некоторые философы, были погружены в многолетний анабиоз. Но эти идеи вовсе не потому погружались в анабиоз, что относились к сфере логики, философии или культурологии, а психологи не поняли их значения. Причина задержки движения культурно-исторической теории, ее замедления, разветвления по многим, порой внешне не связанным оттокам от основного русла заключена не в науке, а в социальной истории общества» [3; 6].

Последствием пересмотра можно выявить общее снижение интереса к «культурной философии», но основные

свойства этой категории всегда были объектом характерного теоретического исследования, что в свою очередь не снижает появление научных споров относительно действительного значения и влияние культурной среды в определенном периоде становления общества или развития научной мысли. Научно-технический прогресс в этом плане совершенно не способен повлиять на суть или изучение культуры.

«Труды Л. С. Выготского поражают прежде всего высокой психологической культурой, другими словами, знанием исходного «материала», который и служил основой для последующих преобразований. Однако сказать, что творчество Л. С. Выготского базируется на переосмыслении состояния психологической науки в первой четверти нашего столетия — значит сказать очень мало. Гораздо важнее понять своеобразие его творческого инструмента, который мы определили как диалектический метод. Сам Л. С. Выготский подчеркивал, что он диалектик, что диалектическая психология должна осознавать свое развитие, не должна отказываться «от наследства»» [4; 8].

Рассматривая «Психологическую проблему искусства», Л. С. Выготский пишет: «Если назвать водораздел, разделяющий все течения современной эстетики на два больших направления, — придется назвать психологию. Две области современной эстетики — психологической и непсихологической — охватывают почти все, что есть живого в этой науке» [2; 11] и характеризуя отождествление двух главных значений: «психологической» и «непсихологической», далее он замечает: «Для этой теории водораздел, отделявший прежде эстетику сверху от эстетики снизу, проходит по другой линии: он отделяет социологию искусства от психологии искусства, указывая каждой из областей особую точку зрения на один и тот же предмет исследования» [2; 12].

Далее он, указывая, определяющее развитие философского и психологического потенциала поясняет причину: «Таким образом, психика общественного человека рассматривается как общая подпочва всех идеологий данной эпохи, в том числе и искусства. Тем самым признается, что искусство в ближайшем отношении определяется и обуславливается психикой общественного человека» [2; 13].

«Гораздо важнее оказывается различие между субъективной и объективной психологией искусства. Различие интроспективного метода в приложении к исследованию эстетических переживаний совершенно явно обнаружи-

вается из отдельных свойств этих переживаний. По самой своей природе эстетическое переживание остается непонятым и скрытым в своем существе и протекании от субъекта. Мы никогда не знаем и не понимаем, почему нам понравилось то или иное произведение» [2; 20].

В теоретическом пояснении Л. С. Выготский избегает двойственности очень простым способом, замыкаясь в плотном кругу научных фактов. Кроме фактов, он ничего не отмечает. И сознательно избегает метаморфозных обобщений в поиске психологических проблем в соседствующих направлениях — эта логика, этика, эстетика, история общественной психологической мысли: «... культура, как полагают иные исследователи первобытной культуры, в действительности состоит не из материальных фактов и явлений, а из тех сил, которые вызывают эти явления, — из духовных способностей, из совершающихся функций сознания. Психическое развитие без изменения биологического типа, с этой точки зрения, объясняется тем, что развивается сам по себе дух человека. Или, как выражает ту же мысль один из исследователей, историю культуры можно назвать историей человеческого духа.

Мы можем без дальнейшего обсуждения расстаться с обоими предположениями, из которых одно снимает интересующую нас проблему, просто отрицая наличие культурного развития психических функций, другое — саму культуру и ее развитие растворяет в истории человеческого духа» [4; 530].

Л. С. Выготский добывая новые факты и классифицируя понятия и материалы детской психологии: «... исходит из предположения, что в процессе исторического развития человечества психические функции оставались неизменными, что менялось только содержание психики, содержание и сумма опыта, но сами способы мышления, структуры и функции психических процессов у примитивного и культурного человека тождественны.

В сущности, это предположение в скрытом виде продолжает существовать в тех системах детской психологии, которые не знают различия между культурным и биологическим развитием поведения, т.е. почти во всей детской психологии» [4; 529].

Ибо по утверждению Л. С. Выготского: «Культура человечества слагалась и создавалась при условии известной устойчивости и постоянства биологического человеческого типа» [4; 535], что конечно ведет к дальнейшему всестороннему изучению его содержательного и занимательного научного наследия.

Литература:

1. Выготский, Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 1. Вопросы теории и истории психологии / Л. С. Выготский. — М.: Педагогика, 1982. — 488 с.
2. Выготский, Л. С. Психология искусства / Под. ред. М. Г. Ярошевского. — М.: Педагогика, 1987. — 344 с.
3. Выготский, Л. С., Лурия А. Р. Этюды по истории поведения: Обезьяна. Примитив. Ребенок. — М.: Педагогика-Пресс, 1993. — 224 с.: ил.
4. Выготский, Л. С. Психология. — М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. — 1008 с. (Серия «Мир психологии»).

Существует ли единое определение эмоции в зарубежной психологии?

Николаева Марина Евгеньевна, магистрант
Удмуртский государственный университет (г. Ижевск)

В зарубежной психологии отцом теории эмоций по праву считается К. Изард. Ему принадлежит теория дифференциальности (дифференциальных) эмоций [1]. По мнению автора, эмоция — это нечто, что переживается как чувство, которое мотивирует, организует и направляет восприятие, мышление и действия [1]. Он выдвигает гипотезу об основной мотивационной системе человека [1]. Им была разработана система объективного кодирования мимических проявлений базовых эмоций. К базовым эмоциям Изард относит:

1. эмоция интереса,
2. эмоция радости,
3. эмоция удивления,
4. эмоция печали,
5. эмоция гнева,
6. эмоция отвращения,
7. эмоция презрения,
8. эмоция страха,
9. эмоция стыда,
10. смущение (застенчивость),
11. вина,
12. любовь.

Также данный автор выдвинул критерии, определяющие эмоцию как базовую:

1. Базовые эмоции имеют отчетливые и специфические нервные субстраты.
2. Базовая эмоция проявляет себя при помощи выразительной и специфической конфигурации мышечных движений лица (мимики).
3. Базовая эмоция влечет за собой отчетливое и специфическое переживание, которое осознается человеком.
4. Базовые эмоции возникли в результате эволюционно-биологических процессов.
5. Базовая эмоция оказывает организующее и мотивирующее влияние на человека, служит его адаптации [1].

На современном же этапе психологической науки существует сомнение по поводу точности его определения. Не отрицая мотивационного значения эмоций, трудно согласиться с К. Изардом в том, что эмоции являются основной мотивационной системой организма и в качестве фундаментальных личностных процессов придают смысл и значение человеческому существованию. Мотивация гораздо сложнее, чем это представляется К. Изарду, и эмоции выступают лишь в качестве одного из мотиваторов, влияющих на принятие решения и поведение человека. Точно также смысл и значение человеческого существования определяются не только эмоциями, но и ценностями, социальными потребностями и т.п. Несколько странно рассмотрение эмоций с одной стороны, как мотивационной системы организма, с другой — как фундаментального личностного процесса.

Поэтому многие авторы попытались опровергнуть его теорию. Рассматривается весь спектр порождения эмоций. Некоторые определения являются достаточно противоречивыми. В данной статье предпринята попытка представить современные определения эмоции зарубежных исследователей, которые также могут подвергаться сомнению как и теория дифференциальных эмоций К. Изарда.

Р. Ливенсон [9] говорит о двухуровневой модели эмоций и об интроперсональных функциях эмоций.

По его мнению, эмоции — это короткоживущие психологические и физиологические феномены, которые представляют собой действенные методы адаптации, «чтобы изменять запросы среды» [9, с. 481]. На психологическом уровне эмоции изменяют внимание, перемещают определенное поведение в ответ на определенные иерархии и активизируют ассоциативные связи в памяти. На физиологическом уровне эмоции с большой скоростью организуют ответные реакции на различные биологические системы, включая выражение лица, тонус мышечной и соматической систем, тон голоса, активность и автономность нервной и эндокринной систем, чтобы воспроизводить среду тела, что является оптимальным для эффективного ответного чувства. Эмоции служат для того, чтобы установить наши позиции *vis-a-vis* в нашей среде, притягивая нас к определенным людям, предметам, действиям и идеям и отталкивая от всего остального. Эмоции также служат в качестве хранилища природных и заученных действий, принадлежащих к определенным инвариантным характеристикам и другим, которые показывают значимые вариации в отношении индивидуальностей, групп и культур.

М. Хезелтон и Е. Каталаа [8] утверждают, что эмоции на самом деле означают парадокс. По мнению данных авторов, есть небольшое сомнение, что эмоции — постоянная и универсальная характеристика человеческой природы. Здесь они ссылаются на П. Экмана [4], В. Фризена [5] и Д. Фесслера [6], и, поэтому, сложно поверить, что эмоции возникают в ходе эволюции только ради того, чтобы разрушить рассудительность и принятие решений. С другой стороны, феноменология эмоций, конечно же, предлагается иначе: эффекты эмоций часто кажутся объективно иррациональными, и мы чувствуем необходимость держать их под контролем [2, с. 12].

Эмоции — это набор аффективных феноменов (другие подструктуры — это настроение, отношения и другие аффективные черты), различающиеся как краткосрочная, многокомпонентная ответная система, являющаяся началом тех изменений в текущих обстоятельствах, которые расцениваются как подсознательно, так и не подсознательно, чтобы быть личностно значимыми («хорошо для

меня» или «плохо для меня»). Свободно-парный компонент системы эмоций включает в себя каскады изменений в субъективных состояниях чувств, физиологических ответных чувствах и в мозге, и в теле. Эмоции также очевидно выражаются на лице и в позах и в мыслеобразующем репертуаре [7].

Розенвейн Б. [11] задается вопросом, являются ли эмоции, по мнению многих ученых, биологическими организациями, универсальными во всех человеческих популяциях, действительно ли они сложились в ходе истории.

По мнению Нессе Р. [10], эмоции можно объяснить как особые состояния, сформированные в естественном отборе, которые увеличиваются в соответствии конкретными ситуациями. Психологические, физиологические и поведенческие характеристики характерных эмоций могут быть проанализированы как возможные предназначенные черты, которые увеличивают возможность иметь дело с угрозами и возможностями, представленных в соответствующих ситуациях.

Диксон Т. [3] считает, что в современной зарубежной психологии нет точного определения эмоции. Также он утверждает [3], что, хотя, Изард [1] и попытался дать определение эмоции, наряду с ведущими учеными, ра-

ботающими в области эмоций, и, ссылаясь на ответы других экспертов, Диксон Т. значительно демонстрирует то, что, несмотря на продолжающееся распространение книг, журналов, конференций и теорий на тему предмета «эмоции», до сих пор не существует единого решения по данному определению.

Прошло больше сорока лет с создания К. Изардом теории дифференциальных эмоций, а единого определения эмоции до сих пор не существует. К. Изард попытался связать порождение эмоций с мотивационной системой человека.

Итак, исходя из определений, данных выше зарубежными учеными, мы видим, что нельзя дать точное определение понятию эмоция. Мы не можем также утверждать, что оно (данное понятие) возникло в ходе эволюции, что является ли оно чисто биологическим (физиологическим) или психологическим феноменом. Являются ли эмоции вариативными или инвариантными? Одинаково ли они демонстрируются среди различных человеческих популяций? Конечно же, на современном этапе западной психологии существует множество вопросов по объяснению данного феномена, на который пытаются ответить многие ученые, работающие в области феноменологии эмоций.

Литература:

1. Изард, К. Э. Психология эмоций: пер. с англ. / К. Э. Изард. — СПб.: Питер, 2006. — 464 с. — (Мастера психологии).
2. Baumeister, R. F., Vohs K. D., & Tice, D. M. (in press). How emotion helps and hurts decision making. Chapter to appear in J. Forgas (ed.), *Hearts and minds: Affective influences on social cognition and behavior*. (Frontiers of Social Psychology Series). New York: Psychology Press.
3. Dixon, T. «Emotion»: The history of a keyword in crisis. *Emotion Review*. Vol. 4, No. 4 (October 2012) 338–344.
4. Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition and Emotion*, 6, 169–200.
5. Ekman, P. & Friesen W. (1971). Constants across cultures in the face and emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 17, 124–129.
6. Fessler, D. M. T. (1999). Toward an understanding of the universality of second order emotions. In A. L. Hinton (ed.), *Biocultural approaches to the emotions*. (pp. 75–116). New York: Cambridge University Press.
7. Garland, E. L., Fredrickson B., Kring A. M., Johnson D. P., Meyer P. S., Penn D. L. Upward spirals of positive emotions counter downward spirals of negativity: Insights from the broaden-and-build theory and affective neuroscience on the treatment of emotion dysfunctions and deficits in psychopathology. *Clinical Psychology Review* 30 (2010) 849–864.
8. Haselton, M. G., Catelaa T. Irrational Emotions or Emotional Wisdom? The Evolutionary Psychology of Emotions and Behavior. In press, J. Forgas (ed.), *Hearts and minds: Affective influences on social cognition and behavior*. (Frontiers of Social Psychology Series). New York: Psychology Press. 8/11/2005.
9. Levenson, R. W. *Cognition and emotion*, 1999, 13 (5), 481–504.
10. Nesse, M. R. Evolutionary explanations of emotions. Copyright © 1990 by Walter de Gruyter, Inc. New York. *Human Nature*, Vol. 1, № .3, pp. 261–289.
11. Rosenwein, B. H. Problems and methods in the history of emotions. *Passions in Context* I (1/2010).
12. Varey, C. & Kahneman D. (1992). Experiences extended across time: Evaluation of moments and episodes. *Journal of Behavioral Decision Making*, 5, 1992, 169–186.

4. ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

Психологический анализ определения задач мотивации и основных механизмов общения в процессе детских игр

Джумабаева Манзура Багибековна, старший преподаватель

Ташкентский городской институт переподготовки и повышения квалификации работников народного образования (Узбекистан)

Анализ многочисленных психологических подходов к проблеме ответственности в играх (от классической философии до современных психологических работ), показал, что социальная грань игровой темы и действительности является интегрально сложным понятием, которое трактуется специалистами с позиции нейтральной точки зрения.

Содержательный контекст социальной значимости игр и ее история уходят корнями в мир античной философии (Аристотель, Платон и др.), а поиски путей формирования сознательности у детей в процессе игр в психологических идеях и целях воспитания опередили многие научные теории в данном направлении.

Игра характеризуется тем, что мотив игрового действия лежит не в результате действия, а в самом процессе. Так, например, у ребенка, играющего в кубики, мотив игры лежит не в том, чтобы сделать постройку, а в том, чтобы делать ее, т.е. в содержании самого действия. Это справедливо не только для игры дошкольника, но и для всякой настоящей игры вообще. Не выиграть, а играть — такова общая формула мотивации игры. Поэтому в играх взрослых, если внутренним мотивом игры становится не столько играть, сколько выиграть, игра, собственно, перестает быть игрой [3:1].

Несмотря на определенные разнообразия мысли в понимании термина «игра», авторы все чаще рассматривают деловые, возрастные, двигательные, драматические, ответственные роли и качества, характеризующее в основном социальную роль их применения и исполнение ролевые обязанности.

Любой вид деятельности (игра, учение, труд и др.), обуславливая главное содержание общения занятых ею людей, иницируя или, наоборот, тормозя их коммуникативную активность, одновременно с этим непосредственно воздействует на распределение ролей между ними [1:12].

В последнее время в современной психологической науке, активно исследующей вопросы социального направления возникло множество задач пересмотра процессов детского общения во время игры.

Почему психологически важны игры с задачами? Их психологическое значение заключается в том, что в них впервые возникает еще один очень важный для процесса

формирования личности ребенка момент — это момент самооценки. Он возникает в еще очень простой форме — в форме оценки своей ловкости, своих умений, успехов — сравнительно с другими [3:10].

Для этого необходимо разработать специальный комплекс методов, взаимно дополняющих друг друга. Это теоретико-познавательные методы, моделирование, интерпретация, наблюдение, практический эксперимент, опросы, тестирование, экспертная оценка. Методы статистической обработки данных: кластерный, факторный, корреляционный анализ на основе статистических компьютерных программ.

Необходимо также использование некоторых видов психодиагностических методик в изучении деятельности воспитателей ДООУ. Например, в целях изучения мотивационной сферы педагогов были использованы тест Д.А. Леонтьева «Смысложизненные ориентации» и методика Д.Я. Райгородского «Мотивы трудовой деятельности». Для изучения психологической компетенции педагогов были использованы опросник социально-психологической компетентности С.А. Барина и А.Н. Орехова, опросник «Коммуникативных и организаторских склонностей», многофакторный личностный опросника Р. Кеттелла (16-РФ), «Калифорнийский психологический опросник (СР1)».

Традиционная теория и статус общения в детских играх включает в себя описание сущности игр как социально-психологического феномена, ее структуры и отдельные компоненты, раскрытие игровых ролей в самом процессе проведения их, психологические закономерности развития темы и методики игр и ее развивающие функции.

Существуют различные по своему содержанию и происхождению формы игры. Например, существуют игры, которые возникают лишь в определенной ситуации и исчезают вместе с этой ситуацией, они индивидуальны и неповторимы. Такая игра вспыхивает, осуществляется и угасает навсегда; она дитя случайных условий, она лишена традиции. Но существуют и игры традиционные. ... Существуют игры и с более короткой традицией — это игры, которые возникают впервые в данном детском коллективе и затем превращаются в игру, традиционную лишь для этого коллектива [3:1–2].

Итак, при анализе конкретной игровой деятельности ребенка нельзя ограничиться формальным перечнем тех игр, в которые он играет, а нужно проникнуть в их действительную психологию, в смысл игры для ребенка. Только тогда развитие игры выступит для нас в своем истинном внутреннем содержании [3:11].

В результате кластерного анализа нами основных механизмов общения в процессе детских игр были выделены четыре кластера: 1) особенности взаимного общения; 2) потеря коммунибельности (общительности) на разных уровнях в процессе игры; 3) помощь и поддержка процедуры общения в процессе игр; 4) формирование навыков общения у детей во время и вне игры. Кластерный анализ позволил выявить результаты взаимосвязи общения в процессе игры и определил эффект будущих задач в планировании игр со стороны воспитателей.

В результате изучения были охарактеризованы уровни профессиональной ответственности и подготовленности за более детальное и сценарное планирование игр стороны специалистов, в нашем случае воспитателей, которые позволили бы отчетливо решить те или иные задачи по определению мотивации и основных механизмов общения в процессе детских игр, а также составлению рекомендательных предложений методического характера.

Л. Н. Толстой в свое время говорил, что дистанция от младенца до пятилетнего ребенка намного длиннее, чем расстояние от пятилетнего до старика. Он подчеркивал таким образом важность первых пяти лет жизни человека для закладывания основ его личности, а значит фундамента его будущих отношений к разным сторонам действительности.

Б. Г. Ананьев, А. В. Запорожец, Н. С. Лейтес, М. И. Лисина, А. А. Люблинская, Д. Б. Эльконин экспериментально доказали значение названного этапа возрастного развития для формирования ядра характера человека, которое составляют его отношения к живой и неживой природе, к людям (старше и младше себя и к сверстникам), к труду, и к самому себе и другим. Вместе с тем эти исследователи убедительно показали, что для развития всех этих отношений взрослые должны создавать специальные ситуации, которые по-

буждали бы детей проявлять доброту, чуткость и другие подобные качества в общении, привычку к трудовому усилию, любознательность, бережное обращение с домашними животными, формировали бы объективную самооценку [1:170].

К тому же проявление психического мира детей, по всей вероятности, обусловлено прежде всего видами игровой деятельности, при помощи которой они вступают в контакт с окружением. В этом процессе цели и механизмы общения воспитателей и детей будут значимы в плане совместной работы.

Вместе с тем необходимо отметить, что существуют не только индивидуальные формы выражения одного и того же отношения — имеют место случаи, когда человек в общении искусно имитирует проявление какого-то отношения, не испытывая его на самом деле. Такой человек необязательно окажется лицемером. Например, А. С. Макаренко не раз подчеркивал, что педагог, считающий себя мастером, обязательно должен научиться имитировать отношение, но при этом боже упаси, чтобы дети почувствовали фальшь. [1:70].

Можно, конечно, разложить всякую деятельность, в том числе и игру, на сумму отдельных способностей: восприятие + память + мышление + воображение; может быть, можно даже определить, с известной степенью приближения, удельной вес каждого из этих процессов на различных этапах развития той или иной формы игры. Однако при таком разложении на отдельные элементы совершенно теряется качественное своеобразие игры как особой деятельности ребенка, как особой формы его жизни, в которой осуществляется его связь с окружающей действительностью [2:13].

Как известно, не стоит забывать, что все способы положительных отношений к ребенку в детстве неизбежно способствуют развитию у него гуманных качеств в будущем по отношению к окружению.

Все психологи признают значение характера для программирования устойчивых особенностей поведения человека в типичных социальных ситуациях и подчеркивают значение воспитания «настоящего характера» с самого раннего детства [1:216].

Литература:

1. Бодалев, А. А. Психология общения. — Москва: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. — 256 с.
2. Детская психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д. Б. Эльконин; ред. — сост. Б. Д. Эльконин. — 4-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия», 2007. — 384 с.
3. Леонтьев, А. Н. Психологические основы дошкольной игры / Психологическая наука и образование. Московский городской психолого-педагогический университет. 1996, № 3 (19–31)

О значимости компьютера (интернета) в жизни подрастающего поколения

Перфилова Оксана Викторовна, преподаватель
Нижегородский медицинский колледж

В эстетике, как и в морали, юность особенно чувствительна к контрастам, остро переживает переход от возвышенного к низменному, от трагического к комическому... Юношеская жажда новизны контрастирует с присущей зрелому возрасту ориентацией на стабильность...

И. С. Кон

Какую роль играет компьютер в жизни подрастающего поколения?

Странный на первый взгляд вопрос, чем является в нашей жизни интернет или компьютер. В настоящее время мы даже представить себе не можем жизнь без этих понятий! Но не всё так однозначно, как кажется на первый взгляд.

Около двух третей свободного времени наши дети проводят у экрана компьютера. И дети, и подростки, и юноши растут сегодня в сложном, «удвоенном» мире. Один реальный: дом, школа, колледж, работа, семья. Другой компьютерный (виртуальный): любой континент, любая культура, любые события от личной драмы до глобальных исторических катаклизмов и пр.

Первый, действительный мир достаточно однообразен. Он ведь существует в реальном времени, где один день похож на другой. Даже у взрослого человека возникает подчас желание «выпрыгнуть» из буден — хочется перемен. А каково же подростку, юноше, каждый день меняющемуся, в однообразном мире? Для подростков и юношей, как отмечают учёные, характерны различные способы мироощущения: романтически-оптимистический (он преобладает), оптимистически-реалистический и прозаически-скептический. Они хотят с помощью интернета выйти из удручающего мерного движения буден, хотят отвлечения, остроты переживания... И в этом однозначно может помочь интернет, если нет реальной возможности что-то изменить или чем то отвлечься.

Но есть и другая сторона этого вопроса. Что, кроме отвлечения и иллюзорных перемен несёт интернет или даёт работа с компьютером, с теми многообразными программами, которыми он набит. Монитор, а в нём целый мир — необъятный, непознаваемый, предлагающий отправиться в путешествие по любой из сотен дорог. И при этом — такой безопасный и свой собственный. Здесь можно забыть о том, кто ты есть и о том, что происходит вокруг тебя — забыть обо всём...

В «докнижный» период единство слова и дела осуществлялось естественно и понятно. Накопление опыта и знания было совмещено благодаря прямому и постоянному контакту старшего (учителя) и младшего (ученика). Проблем перехода от знаний к действию не существовало,

поскольку момент истины ощущался не умственным озарением, а достижением цели. Появление книги нанесло сильнейший удар по единству слова и дела, отделило процесс накопления знаний от их применения, создало новые формы жажды знаний и новые ощущения постижения истины. И как сказал ещё в XVI веке Монтень: «Учёность чисто книжного происхождения — жалкая учёность!» Это означает, что задача программирования появилась задолго до изобретения компьютеров. И компьютеры лишь актуализировали проблему программирования, так же как книгопечатание актуализировало проблему грамотности. И, тогда мы видим компьютер как объект подачи информации. И «кнопочное» образование, при котором учащемуся остаётся лишь выбирать некие ответы из числа заготовленных заранее, ведёт к пассивности: одно дело самому строить лабиринт, другое — всего лишь искать из него выход. Многие компьютерные программы (большинство) — то же самое. Что задачник с известными ответами. И в этом случае такой «помощник» воспитывает лень ума и ничего более, отдаляет слово и мысль от дела и поступка! Что сказал бы насмешливый Монтень об «учёности через компьютер»? Наверное, что компьютер актуализировал тягу к умственному лежебочничеству.

Психология развития за последние 30 лет сделала немало очень важных наблюдений, из которых следует неоднозначность этого вопроса: если компьютер в руках подростка как «помощник» выхода из реальности и он уходит в интернет потому, что находит там самое важное — способ выражения себя, способ повышения самооценки, то это может перерасти в навязчивое желание быть в интернете чаще, т.е. в «интернет-зависимость». Проблемы реальной жизни начинают казаться далёкими и маловажными. Человек постепенно начинает терять интерес к творчеству, к познанию, потребляя изо дня в день информационный фаст-фуд, не требующий умственного напряжения. С другой стороны неоспорима огромная важность обучения работы с компьютером. Когда мы только ищем развлечений и лёгких путей решения — это одна сторона использования интернета и компьютерных программ, но когда у нас есть цель развития и поиска — это совсем другие задачи и совсем другой подход к вопросу необходимости этих двух

составляющих современного мира. Через несколько лет общество, интенсивно оснащаемое всё новыми, более современными компьютерами, потребует от людей особых знаний и умений, и мы сегодня обязаны предугадать — каких именно. А для этого необходимо как можно раньше учить подрастающее поколение «правильной» работе с компьютером (или в интернете).

Общение с компьютером вырабатывает особый стиль мышления, прививает определённые навыки умственных действий, которые жизненно необходимы всякому современному человеку, чем бы он ни занимался. С точки зрения психологии развития, люди, умеющие работать на компьютере (пользователи обучающих программ в интернете) приобретают навыки и умения различного плана:

— Умение планировать структуру действий, необходимых для достижения заданной цели при помощи фиксированного набора средств. Это означает, что, видя конечную цель, человек должен определить последовательность простых и более или менее стандартных операций, которые к ней ведут и каждая из которых ему доступна.

— Умение организовать поиск информации, необходимой для решения поставленной задачи. Иными словами, из моря фактов по каким-то точным признакам быстро отобрать лишь нужные, не упустив при этом ничего существенного.

— Дисциплина языковых средств. Она предполагает умение правильно, чётко и однозначно формулировать мысли в понятной собеседнику форме.

Все перечисленные навыки и умения имеют общекультурную, общеобразовательную, общечеловеческую ценность и необходимы в современном мире практически каждому, независимо от его образовательного уровня и сферы приложения его профессиональных интересов.

Так необходимо ли учиться работать на компьютере (пользоваться интернетом)? Тем, кто знаком с возрастной психологией эта необходимость понятна, так как данный вид деятельности развивает способность к абстрактному мышлению. Современный человек попросту не сможет выжить в скором будущем в постоянно усложняющемся мире, если будет реагировать на каждое новое изменение всякий раз заново, спонтанно. Поэтому ему необходимо, учась на конкретных реалиях своего нынешнего бытия, вырабатывать правила на будущее. Это и есть абстрактное мышление — оно вовсе не состоит только в том, чтобы до-

казывать теоремы, но прежде всего — в умении, попадая в незнакомую обстановку, находить в ней черты знакомой; в способности обобщать опыт, накопленный в какой-то одной деятельности, и переносить его на другую; в искусстве прогнозировать ход событий и угадывать причинную, закономерную связь между ними. Всё это невозможно без определённой привычки к абстрагированию.

Многие компьютерные программы и интернет-источники чрезвычайно активизируют интеллект подрастающего человека. Но он не станет учить то, что ему не интересно, тут всё в руках учителя! И работа с компьютером с точки зрения психологии мыслится не как ещё одна специальная дисциплина, а как средство облегчить постижение всех других предметов.

Компьютер всегда создаёт игровую обстановку, которая в обучении особенно ценна тем, что из игры можно выйти, не утратив достоинства. И в целом методы и приёмы убыстрения и углубления образования с помощью компьютера неисчислимы — они ограничиваются лишь пределами нашей фантазии и степенью конкретного знания возрастной психологии...

В своё время на меня произвели большое впечатление идеи профессора Сеймура Пейперта. Он, вероятно, первым среди психологов и педагогов взял на вооружение концепции работы с обучающими компьютерными программами и в серии экспериментов убедительно показал, что ребёнок научается что-то делать только после того. Как он поймёт, как это делается. Лишь тогда новые и новые тренировки закрепляют успех. И это касается не только постижения детьми неких теоретических положений, но и так называемых программ реального времени — спорта, музыки и пр.

Мы неизмеримо усилили свой интеллект, сделав частью своей природы способность планировать собственные действия, вырабатывать и общие правила, и вытекающий из них частный способ их применения в конкретной ситуации. А с помощью чего мы добились этого?..

Будучи и вместилищем многих знаний, и времяпровождением, и развлечением, и отдыхом, компьютер в конечном итоге становится немалой силой в формировании личности своего юного почитателя. Но в каком направлении личность эта станет складываться — зависит не столько от информации, полученной с экрана, сколько о нас с вами, педагогов, воспитателей подрастающего поколения.

Литература:

1. Ефремова, О.И. Успешность личности/Социальная психология в вопросах и ответах/ Под редакцией В. А. Лабунской. — Ростов-на-Дону, 2004. — 354с.
2. Проблемы компьютеризации обучения. «Математика в школе». 1986 г. № 1.
3. Современные образовательные технологии/ под ред. Н.В. Бордовской. — М.: КНОРУС, 2010.

К проблеме компьютерной зависимости в подростковом возрасте

Севостьянова Екатерина Павловна, ассистент;

Уривская Нина Сергеевна, студент

Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета имени Н.И. Лобачевского

В статье проанализирована проблема компьютерной зависимости подростков. Представлены результаты исследования по зависимости подростков от социальных сетей. Предпринята попытка разработки рекомендаций для родителей, воспитывающих детей подросткового возраста, по обеспечению психологической безопасности при использовании подростками социальных сетей.

Ключевые слова: компьютерная зависимость, подросток-пользователь, психологически комфортная и безопасная среда, социальные сети, интернет.

В последние годы наблюдается бурное развитие компьютерных технологий, которые оказывают огромное влияние на личность современного человека. Компьютеры совершенствуются из года в год и пользуются большой популярностью у людей всех возрастов. В связи с этим может возникнуть проблема компьютерной зависимости. В современном обществе эта проблема считается малоисследованной, но актуальной, так как число компьютерных залов возрастает, а методы работы с зависимыми людьми отсутствуют.

Исследования по данной проблеме проводили многие выдающиеся профессора. Среди них особое внимание проблеме компьютерной зависимости уделяли Айвен Голдберг, Кимберли Янг, М. Орзак, С. Л. Новоселова, Ш. Текл.

Так ньюйоркский психиатр Айвен Голдберг, исследовав группу подростков, выделил следующие последствия компьютерной зависимости: негативное стрессовое состояние и снижение психологического, межличностного, физического и социального статуса. Так же он разработал наиболее развернутую систему из трех основных критериев, по которым можно говорить об интернет-зависимости, это: длительное времяпрепровождение за компьютером, которое приводит к удовлетворению в целом; эффект заметно снижается, если не увеличивается время, проводимое в Интернете; из-за этого появляются признаки плохого самочувствия, которые длятся от нескольких дней до месяца и выражаются двумя или более факторами: эмоциональное и двигательное возбуждение, тревога, навязчивые размышления о том, что сейчас происходит в Интернете [1, с. 14].

Другой известный психиатр, профессор психологии Питсбургского университета в Брэтфорде Кимберли Янг разработала тест-опросник, который направлен на выявление компьютерной зависимости, а в частности интернет-зависимости, и получила более пятисот ответов. Среди ответивших большая часть оказались интернет-зависимыми. В России данная проблема изучается с 2000 года. Большое внимание этой проблеме уделяли такие выдающиеся личности, как профессор Московского государственного педагогического университета М. В. Воропаев и профессор И. В. Шадрина, заведующая кафедрой психиатрии ЧГМА [1, с. 24].

В сферу зависимых от интернета и компьютерных игр попадают чаще всего подростки в возрасте от 12 до 18 лет. Прежде всего это связано с распространением компьютеров и легкостью подключения к сети Интернет. Из психологии известно, что подростковый возраст является самым трудным, при этом потерять контакт с детьми и вступить с ними в конфликт очень легко. Новообразование этого возраста проявляется в чувстве взрослости. Подростки стремятся доказать, что они сами способны решить ту или иную проблему, без родителей, при этом важно, что бы никто не вмешивался в их жизнь, им хочется независимости от родительского контроля. В группу риска в большинстве попадают мальчики, так как у них особенно ярко выражена способность к соревнованиям, лидерству, конкуренции [2, с. 16].

В социальных сетях очень много сайтов знакомств, в которых подростки проводят наибольшую часть времени. Известный американский ученый-публицист, эксперт в области информационных технологий, совместно со своими коллегами пришел к неутешительным выводам — быстрое и постоянное просматривание сайтов ведет к тому, что мозг человека перестает аналитически мыслить, превращая постоянных пользователей сети в не способных к интеллектуальной работе людей. Распознать симптомы интернет-зависимого человека очень легко: он постоянно сидит перед монитором компьютера, обновляя странички в социальных сетях, реже встречается с друзьями на улице, не чувствует времени, а самое главное без доступа в интернет он испытывает чувство грусти и уныния [3, с. 78].

Чаще всего к компьютерной зависимости склонны дети, имеющие конфликты с родителями, закомплексованные, неуверенные в своих силах, малообщительные, не имеющие никаких серьезных увлечений. В виртуальном мире они находят свое спокойствие и призвание, и считают успехи в компьютерной игре самоутверждением. Он ещё не понимает какими последствиями это может все закончиться. Негативное влияние компьютерная зависимость оказывает и на социальные качества ребенка: дружелюбие, желание общения, открытость, чувство сострадания. У него появляется повышенная агрессивность и асоциальное поведение [4, с. 53].

Итак, цель нашего исследования состояла в выявлении особенностей проявления компьютерной зависимости в подростковом возрасте.

Опытно-экспериментальной базой исследования выступила МОУ СШ № 13 г. Арзамас. В состав испытуемых вошли подростки 8 класса в количестве 17 человек. Среди них: мальчиков — 13, девочек — 4.

В ходе исследования, мы изучили число подростков, зависящих от социальных сетей с помощью теста-опросника Кимберли Янг, направленного на выявление интернет-зависимости.

По данным исследования интернет-зависимости были выявлены следующие результаты: 9 подростков, что составило 52%, находятся на стадии увлеченности. На данном этапе у подростков наблюдается сильная утомляемость, раздражительность, замкнутость, агрессивность. Подростки, которые много времени проводят за компьютером, забывают о своих обязанностях, домашних делах, об учебе, встречах, договоренностях, и испытывают ощущение эмоционального подъема только во время работы с компьютером. 6 детей, что составило 39%, с риском развития компьютерной зависимости. У них наблюдаются физические симптомы, такие как: головная боль, сухость в глазах, боль в спине, уменьшение веса, изменение режима сна. Невозможность сесть за монитор вызывает ярость, агрессию, плач, замкнутость. У двоих подростков, что составило 9%, — отсутствие компьютерной зависимости. То есть, подростку не угрожает «общение» с компьютером, он может ограничивать свое время.

Таким образом, выявлено, что половина опрошенных склонны к компьютерной зависимости. Эту зависимость можно пронаблюдать при длительном времяпровождении ребенка за компьютером и по многим другим приведенным признакам.

Результаты исследования теста на интернет-зависимость Кулакова С. А., направленного на выявление влияния интернета на жизнь испытуемого, наличие-отсутствие интернет-зависимости с необходимостью помощи специалиста. Цель — выявить наличие или отсутствие компьютерной зависимости у подростков, определить необходима ли помощь специалистов.

По исследованиям с помощью методики Кулакова С. А., направленной на выявление интернет-зависимости, мы выяснили, что у 11 испытуемых, что составило 62,5% от общего количества респондентов, принявших участие в исследовании, наблюдается серьезное влияние социальных сетей на жизнь подростков. В то время, как 6 участников, что составило 37,5% от общего числа испытуемых, продемонстрировали наличие интернет-зависимости. Среди психологических признаков присутствуют в большей степени такие как пренебрежение учебой и друзьями, длительное времяпрепровождение за компьютером, повышенная раздражительность, несобранность, потерянности во времени. В физическом плане компьютерная зависимость проявляется в таких при-

знаках как покраснение и сухость глаз, частые головные боли, бессонница, отсутствие аппетита, боль в спине.

Все эти показатели свидетельствуют о необходимости проведения работы с подростками не только специалистов психолого-педагогической службы, но и других специалистов.

В подростковом возрасте берут начало ценностные ориентации: понятия добра и зла, милосердия и жестокости, дружбы и предательства, любви и ненависти. Под влиянием компьютерных игр эти качества искажаются. Ребенок замкнут, у него нет чувства сопереживания, он не способен контролировать свои поступки. Ему кажется, что весь мир настроен против него, он не ищет поддержки со стороны, погружается в собственный мир своих переживаний. Кроме того компьютерная зависимость опасна и для физического здоровья. Нарушение зрения, опорно-двигательного аппарата, пищеварительной системы, общее истощение организма. И это проблема не только подростков, но в первую очередь и их родителей. Чем чаще ребенок проводит за компьютером, тем больше волнения он приносит родителям. Он становится неконтролируемым, раздражительным, и все больше бросает резкие слова в их сторону. Но в большинстве случаев в этом виноваты сами родители. Они мало уделяют время своему ребенку, сводя всё на то, что у них много работы, они постоянно заняты. Вместо того, чтобы помочь ему разобраться с уроками с помощью книг, они просят посмотреть его в интернете. Тем самым ребенок все больше и больше погружается в сетевую зависимость. Когда же родители осознают свою ошибку и пытаются помочь ребенку, то он пренебрегает их помощью, не нуждается в ней. Поэтому в настоящее время актуален вопрос: «Можно ли избавиться от компьютерной зависимости или уменьшить взаимосвязь компьютера и ребенка?». Очень часто компьютерная зависимость вызывает осуждение со стороны окружающих, что приводит к усилению конфликтов с детьми, и как следствие ведет к еще более длительному времяпровождению за компьютером. Нужно воспитывать ребенка так, что бы он понимал, что компьютер — это всего лишь некоторая рабочая часть нашей жизни, а не альтернативный мир. Лучшей профилактикой интернет-зависимости — это вовлечение ребенка в процессы, не связанные с компьютером, например, творчество, спорт. Ребенок должен понимать, что кроме компьютера, существует масса других интересных и полезных увлечений. Если же у ребенка замечена компьютерная зависимость, то родителям нужно представлять, сколько времени проводит ребенок у монитора, чем он пренебрегает, каково его физическое и эмоциональное состояние. Если родители видят, что ребенок чрезмерно увлечен компьютером, то нужно обговорить временные рамки. Ни в коем случае нельзя резко запрещать и отбирать у ребенка компьютер, это может ещё больше повлиять на его психическое состояние. Делать это стоит последовательно, лучше подготовиться вместе с психологом. Психолог наиболее четко определит причины компьютерной

зависимости с помощью определенных методик. Даст нужные советы и рекомендации по её преодолению, проведет профилактическую беседу. Зачастую данный способ влияния на подростка оказывает положительный результат. Ребенок начинает меньше проводить времени за компьютером и больше общаться в реальном мире с реальными людьми [5, с. 34].

Именно поэтому следует задуматься уже сейчас, а «стоит ли долгое и свободное время проводить за ком-

пьютером, или может всё же заняться более полезным делом». Будем надеяться, что в будущем людей с компьютерной зависимостью станет меньше. Дети осознают всю красоту и возможности реального мира. Будут больше времени проводить не за монитором компьютера, а за чтением художественной литературы. Научатся общаться, дружить, сопереживать, чувствовать. Возможно тогда эта проблема минимизируется и выйдет из ряда важнейших проблем современного общества.

Литература:

1. Белавина, И. Г. Восприятие ребенком компьютера и компьютерных игр.: Вопросы психологии. — 1991. — № 9. — С.62–69.
2. Куликов, Л. В. Психогигиена личности/ Л. В. Куликов // Вопросы психологической устойчивости и психопрофилактики: Учебное пособие. СПб., 2004. с. 87–115.
3. Менделевич, В. Д. Психология девиантного поведения: Учебное пособие.: — М., МЕДпресс, 2001. — 432 с.
4. Фролов, Ю. И. Психология подростка. — М.: 1997 г.
5. Юрьева, Л. Н. Компьютерная зависимость: формирование, диагностика, коррекция и профилактика: Монография. — Д.: Пороги, 2006 г.

Роль интеллектуального развития в подготовке детей к обучению в школе

Султанова Шахноза Мирхалиловна, старший преподаватель

Ташкентский городской институт переподготовки и повышения квалификации работников народного образования (Узбекистан)

Одним из важных направлений государственной политики Республики Узбекистан в области образования является обеспечение прав граждан на получение доступного, качественного образования с учетом особенностей их психофизического развития. Система дошкольного образования Республики Узбекистан призвана: формировать здоровую, развитую личность ребенка, подготавливать к систематическому обучению. Дошкольное образование осуществляется в государственных и негосударственных детских дошкольных учреждениях, действующих на коммерческой основе. Современное дошкольное образование в Узбекистане является начальным звеном системы непрерывного образования и строится на принципах реализации потребностей родителей и личности ребенка, обеспечения интеллектуального, художественно-эстетического, физического развития личности, побуждения интереса и мотивов к систематическому образованию на основе Государственных требований, предъявляемых к развитию детей дошкольного возраста.

Государственные требования к развитию детей дошкольного возраста разработаны в соответствии Законов Республики Узбекистан «Об образовании», «Национальной Программы по подготовке кадров» и определяют требования развития ребенка конкретного возраста и индикаторы, с помощью которых можно оценивать уровень развития и достижений ребенка. Данный документ призван, в первую очередь, помочь семьям в полноценном

воспитании, обучении и развитии ребенка, эффективной подготовки его к обучению в школе.

Он определяет содержание дошкольного образования и ориентирует дошкольные образовательные учреждения, независимо от форм собственности, на реализацию равенства всех детей и индивидуальное развитие каждого при сохранении самоценности детства. Дошкольное образование является первой ступенью системы воспитания и обучения. Подготовка детей к школе — задача комплексная, многогранная, охватывающая все сферы жизни ребенка.

Реализация принципа гуманности системы народного образования Республики Узбекистан, в том числе и дошкольного, основывается на том, что обучающийся становится субъектом обучения, проявляется уважение к его личности, достоинству, доверие к нему, учитываются его личностные цели, потребности и интересы, возможности в овладении интеллектуальными и личностными качествами в этом процессе. Для того чтобы дети 6–7 лет успешно могли учиться в первом классе начальной школы, с ними нужно регулярно проводить работу по повышению интеллектуальных способностей, развивать у них логическое мышление [1].

И педагоги, и родители должны учить ребят логическому мышлению: сравнивать, сопоставлять предметы, искать аналоги предметов, явлений и действий по тем или иным свойствам, элементам логических операций обобщения, классификации, анализа и синтеза и, конечно,

сравнения. Именно в переходный период детей из детского сада в начальную школу предъявляются высокие требования к интеллектуальному и речевому развитию детей.

Как показывают наблюдения за занятиями, проводимыми в старших группах, не отвечают требованиям уровень развития речи, смысловой памяти, уровень сформированности операций логического мышления, произвольного внимания.

Государственными требованиями к развитию детей дошкольного возраста и опорной программой «Болажон» перед дошкольными учреждениями поставлены перед педагогами и родителями цели и задачи по подготовке детей к школе. В ней говорится: «В процессе подготовки ребенка к школе у них необходимо пробудить интерес к новому виду деятельности — к учению, к чтению. При этом в целях психологической подготовки детей к учению в школе необходимо обучать их первоначальным учебным элементам» [2].

Согласно опорной программе «Болажон» необходимо учить детей:

- понимать отношения чисел, стоящих рядом;
- уметь различать измерения предметов;
- уметь делить на части предметы, а также группу предметов;
- понимать величину части по отношению к целому;
- различать части суток (утром, днем, вечером, ночью);
- определять местонахождение предметов по отношению к себе;
- определять признаки времен года и др.

Для развития логического мышления, интеллектуальных способностей детей Л. Ф. Тихомирова предлагает выполнение следующих задач:

- описывать признаки предметов и узнавать предметы по их признакам;
- выделять существенные признаки предметов;
- сравнивать между собой предметы, слова, числа;
- обобщать;
- классифицировать предметы, слова, числа;
- определять последовательность событий;
- судить о противоположных явлениях;
- давать определение тем или иным понятиям и явлениям;
- осуществлять мыслительные операции анализа и синтеза;
- использовать операции логического мышления для решения новых задач в незнакомых ситуациях [1].

В подготовительном к 1-му классу возрасте происходит интенсивное развитие интеллекта детей, в особенности, такие психические функции, как мышление, восприятие, память. Дети дошкольного возраста (6–7 лет) еще мыслят конкретными предметами. Им трудно понять переносное значение пословиц, метафор. Так, *каменное сердце* для ребенка — это сердце из камня.

Человек мыслит понятиями. Для того, чтобы развить мышление детей, следует изо дня в день повышать их сло-

варный запас, совершенствовать устную речь. Изучая отдельные учебные предметы по программе дошкольного образования, дети приобретают элементарные научные понятия. Научные понятия формируются при овладении признаками предметов, дифференцировании их признаков. Следует учитывать то обстоятельство, что дети возраста 6–7 лет уже начинают различать наиболее наглядные, внешние признаки предмета (действие, которое выполняет он или для чего назначен он). Эти умения помогут им в дальнейшем дифференцировать существенные признаки предметов, объединять эти разные предметы в одну группу. Без умения различать существенные признаки от несущественных им трудно овладеть таким обобщением — объединением разных предметов в одну группу.

Интенсивное развитие интеллекта детей в подготовительном к школе возрасте связано с развитием мышления (развитием способности к обобщению и абстрагированию). Понятие «интеллектуальный» объединяет понятия «умственный» и «смышленный». Организуемая в дошкольном учреждении учебная деятельность, стремление самих детей к осмыслению предметов, явлений реальной действительности способствует интеллектуальной подготовке к жизни и к учебе в школе.

Познавая предметы реальной действительности, дети начинают дифференцировать их существенные и несущественные признаки. Развитие в этом возрасте наглядно-образной памяти помогает сохранять в памяти конкретные предметы и факты, отдельные сведения о них. Для продолжения учебной деятельности в первом классе у детей необходимо развивать речевые навыки, интеллектуальные способности смыслового (словесно-логического) запоминания объяснений педагога, учить детей сознательно управлять своей памятью.

В познании предметов реальной действительности, их существенных и несущественных признаков важную роль играет воспитание восприятия и наблюдательности детей. Развитие у детей таких мыслительных операций, как сравнение, сопоставление объектов, помогает формировать у них способности выделять их существенные и несущественные признаки, свойства предметов и явлений.

Занятия в детском саду должны стимулировать развитие произвольного внимания ребенка. Для формирования произвольного внимания к учебному материалу педагог чаще должен использовать к наглядности, стараться, чтобы они были яркими, а занятия с детьми проводить увлекательными и занимательными. Такая наглядность должна вызывать у детей интерес к познанию и эмоциональное восприятие предметов и фактов.

Дети должны быть готовыми к учебной деятельности в школе, изменить личное отношение к этой сфере деятельности. Это достигается воспитанием у них произвольного внимания, т.е. волевых качеств. Для этого нужно развивать у них операции логического мышления, восприятие, память и другие психические процессы.

Таким образом, для эффективной подготовки в дошкольных учреждениях детей 6–7 лет педагоги, а также

их родители должны постоянно проявлять заботу об интеллектуальной и, самое главное, психологической подготовке их к школе, к учебной деятельности. В этих целях важно учить ребят логическому мышлению: сравнивать,

сопоставлять предметы, искать аналоги предметов, явлений и действий по тем или иным свойствам, элементам логических операций обобщения, классификации, анализа и синтеза.

Литература:

1. Тихомирова, Л. Ф. Упражнения на каждый день: логика для младших школьников: Популярное пособие для родителей и педагогов / Художник Г. В. Соколов. — Ярославль: Академия развития, Академия Холдинг, 2003.
2. Опорная программа «Болажон». — Ташкент, 2010. — с. 100 (на узб. яз.).

Наследственные и средовые основы формирования одаренности

Тимофеева Карина Константиновна, студент
Воронежский государственный университет

Вопрос о роли наследственных и средовых факторов не только в формировании одаренности, но и личности в целом интересовал на протяжении многих лет большое количество ученых. Среди них можно отметить таких выдающихся деятелей психологии как В. Штерн и его теория конвергенции двух факторов, З. Фрейд с его теорией конфронтации двух факторов [3]. Эта тема также интересовала Г. Айзенка, Х. Вернера, Дж. Вулвилла и прочих. Так и вопрос о том, врожденна ли одаренность или же формируются прижизненно, иными словами, является природно- или социально обусловленной, тоже поднимался в психологии достаточно давно, однако до сих пор на него не существует однозначного ответа. Для изучения данного вопроса необходимо дать определение феномену одаренности. Итак, по утверждению С. Л. Рубинштейна общая одаренность — это уровень общих способностей как способность к общеобразовательному обучению [5]. То есть общие способности, по сути, и являются одаренностью. Теперь считаем необходимым перейти непосредственно к рассмотрению наследственных и средовых основ формирования одаренности.

Ю. Б. Гиппенрейтер в своем учебнике «Введение в общую психологию» пишет о данном вопросе [1]. Она приводит примеры доказательств врожденности способностей: Моцарт, игравший на пианино уже в три года; Рафаэль, проявивший себя как художник в восемь лет. В доказательство наследуемости способностей Ю. Б. Гиппенрейтер приводит в пример известные одаренные семьи: Бахи, Дарвины и т.д. Она отмечает значимость исследований с применением близнецового метода, т.к. их результаты показали, что умственные способности одной из близнецов имеют большее сходство, чем умственные способности сиблингов. Еще один эксперимент, отмеченный Ю. Б. Гиппенрейтер, это эксперимент с группами «умных» и «глупых» крыс, когда внутри каждой такой группы производили скрещивание между особями. В итоге было выявлено, что при выведении чистых линий потомки «умных» крыс становились только умнее, а по-

томки «глупых» — глупее. Это очевидное доказательство генотипических предпосылок одаренности.

Ю. Б. Гиппенрейтер не обходит стороной примеры доказательств социальной основы формирования одаренности. Она выделяет, в частности, работу выдающихся педагогов, ученики которых, даже самые, казалось бы, неспособные, добивались высоких успехов.

Ю. Б. Гиппенрейтер вместе с О. В. Овчинниковой под руководством А. Н. Леонтьева проводили исследование звуковысотного слуха, который составляет основу слуха музыкального. Результаты исследования показали, что у одной трети взрослых русских испытуемых возможность восприятия высоты звуков недоразвита. Иные результаты получены были в итоге исследования звуковысотного слуха у вьетнамцев, которые оказались в группе лучших. Это связано непосредственно с особенностями языка русских и вьетнамцев. Русский язык, как и многие европейские языки, является тембровым, а вьетнамский — тональным. Получается, абсолютно все вьетнамцы, овладевая родным языком с детства, в то же самое время развивают свой музыкальный слух, чего не может произойти с русскими и европейскими детьми. Данный пример является ярчайшим показателем влияния условий среды на формирование способностей и одаренности.

Фактор среды играет важное значение, что подтверждает еще один пример, приведенный Ю. Б. Гиппенрейтер. Речь идет об эксперименте с «умными» и «глупыми» крысами, где применялся метод искусственной селекции с выведением чистых линий, о чем говорилось выше. В данном эксперименте поколение «умных» крыс поместили в условия обедненной среды, в итоге чего эти крысы впоследствии стали действовать на уровне «глупых», воспитанных в естественных условиях. А «глупые» крысы, помещенные в обогащенную среду, в итоге действовали на уровне «умных».

Из всего вышесказанного Ю. Б. Гиппенрейтер делает вывод о том, что фактор среды так же важен в формировании способностей, как и фактор наследственности.

По меткому замечанию Д. Хебба, роль наследственности и среды оценить так же трудно, как решить вопрос: от чего больше зависит площадь — от длины или ширины [2].

В учебнике И.В. Равич-Щербо, Т.М. Марютиной, Е.Л. Григоренко «Психогенетика» описывается метод приемных детей, с помощью которого также удалось получить данные о влиянии биологических и средовых условий на развитие человеческих способностей и человека в целом [4]. Дети биологических родителей с низким интеллектом, попавшие в достаточно хорошую среду, созданную приемными родителями, обнаружили интеллект значительно выше того, который мог быть предсказан на основе IQ биологических родителей. Таким образом, средовые условия играют действительно важную роль в формировании человека как социального существа. Установлена также ещё одна закономерность: в одинаково «хорошей» среде семей-усыновительниц распределения оценок интеллекта приемных детей существенно зависит от интеллекта биологических родителей. При высоких (больше 120) баллах их IQ у 44% детей интеллект столь же высок (а у остальных он не ниже 95). Если же у родных родителей IQ меньше 95, то у 15% детей IQ тоже ниже 95 баллов и ни у кого он не бывает выше 120 баллов. Таким образом получается, что фактор наследственности так же важен, как и средовой фактор.

Эти данные еще раз подтверждают, что в формировании способностей значим как биологический, так и средовой фактор.

Но как считают Т. Биделл и К. Фишер, для формирования одаренности недостаточно только наследственного и средового факторов. Здесь существенна и третья составляющая — созидательная активность самого субъекта. Т. Биделл и К. Фишер придерживаются точки зрения, согласно которой роль созидательной активности в интеллектуальном развитии не вторична и не иллюзорна. Созидательная активность — это центральная движущая сила в развитии интеллектуальных способностей человека, являющаяся также основой для понимания взаимодействия между геномом и средой. Неспособность психологии и когнитивной науки распознать центральное значение человеческой деятельности, опосредующей взаимосвязи между геномом и средой, по мнению Т. Биделла и К. Фишера, является результатом концептуальной ошибки редукционизма. Редукционизм сводит многоуровневые, самоорганизующиеся и взаимосвязанные по определению процессы к дуалистическим абстракциям типа среды и наследственности. Таким образом генетические и средовые влияния изолируются от контекста, в качестве которого выступает совокупность различных факторов, необходимых для развития одаренности, или от релевантной среды. На деле же генотип и среда принимают участие в развитии систем «индивид — контекст» только совместно с другими уровнями биологической, социальной и психической активности.

Роль субъекта в развитии заключается в том, чтобы постоянно создавать новые взаимоотношения между различными уровнями биологических и средовых систем. Это возможно осуществить благодаря способности человека объединять навыки и представления, укорененные в системах организма, начиная уже с генетического уровня, и «прорастающие» в системы социально заданной активности.

Итак, ни природа, ни воспитание не являются основной движущей силой в процессе развития. Ею является самоорганизующаяся деятельность человека-субъекта, на многих уровнях объединяющая биологические и средовые системы. Данная позиция схожа с положениями Ж. Пиаже и Л.С. Выготского о том, что действие создает основу для развития когнитивной сферы, речи и социальных навыков.

Т. Биделл и К. Фишер также утверждают, что такие системы, как наследственность и среда в своем уникальном взаимодействии порождают новые системы, к коим относится, например, одаренность.

На наш взгляд, созидательная активность, о которой пишут Т. Биделл и К. Фишер, является аналогом описанного Р. Пломиным активного взаимодействия генотипа и среды [4]. Активное взаимодействие генотипа и среды подразумевает не что иное, как поиск человеком среды, в которой он имеет возможность продуктивного развития собственных задатков.

Всего существует три типа генотип-средовых корреляций [4]:

1. Пассивная ГС-корреляция описывает ситуации, когда дети наследуют от своих родителей среду, коррелирующую с их генотипом. Так, например, ребенок, родившийся в семье художников уже с рождения попадает в благоприятную для развития художественных способностей атмосферу: регулярное посещение с родителями картинных галерей, возможность наблюдать за творческой деятельностью родителей и принимать в ней активное участие, изучая навыки рисования и т.д.

2. Реактивная ГС-корреляция это ситуации, когда носители определенных генотипов вызывают различные реакции среды, что приводит к появлению их корреляции.

3. Активная ГС-корреляция возникает в ситуациях, когда носитель генотипа выбирает, задает и сам строит среду, коррелирующую с его генотипом. Мы предполагаем, что именно такая ГС-корреляция свойственна одаренным детям. Именно активное субъектное начало выступает основным условием достижения высоких результатов в какой-либо деятельности. Однако рождение одаренности возможно лишь при наличии синтеза генотипа, среды и инициативности самого субъекта.

Итак, следуя из проведенного исследования наследственных и средовых основ формирования одаренности, мы можем сделать вывод о том, что одаренность человека является не только природно и социально обусловленной: для ее развития необходимо наличие созидательной ак-

тивности самого субъекта. Человек должен сам создавать новые взаимоотношения между разными уровнями биологических и средовых систем.

В ходе исследования данного вопроса, мы, среди трех типов генотип-средовых корреляций [4], особо выделили

активную ГС-корреляцию, предположив, что именно она свойственна одаренным детям. К такому умозаключению мы пришли, т.к. активное начало субъекта является важным условием достижения высоких результатов в разных видах деятельности.

Литература:

1. Гиппенрейтер, Ю. Б. Введение в общую психологию / Ю. Б. Гиппенрейтер. — Москва: ЧеРо, 1996. — с. 246–252.
2. Лейтес, Н. С. Не упрощать проблему / Н. С. Лейтес // Вопр. психологии. — 1990. — № 4. — с. 155–158.
3. Обухова, Л. Ф. Детская возрастная психология: учеб. пособие для студ. вузов / Л. Ф. Обухова. — М.: Высш. Образование; МГППУ, 2009. — 40–81.
4. Психогенетика. Учебник / И. В. Равич-Щербо, Т. М. Марютина, Е. Л. Григоренко; Под ред. И. В. Равич-Щербо, И. И. Полетаевой. — 2-е изд., испр. И доп. — М.: Аспект Пресс, 2008. — с. 162–164
5. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — Санкт-Петербург: Питер Ком, 1999. — с. 540–548.

6. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Настольные игры как современный инструмент работы психолога в сопровождении подростков

Громова Дарья Александровна, ассистент

Белгородский государственный национальный исследовательский университет

Актуальность использования настольных игр в психологическом сопровождении подростков

Технологическая сфера жизни человека развивается день ото дня, каждый год совершается какое-либо новое открытие, что привносит существенные изменения в сознание ребенка как индивидуума. Произошедшие за последние 10 лет кардинальные перемены сказались на всеобщей перестройке восприятия детьми окружающей действительности, причем не последнюю роль в этих процессах внутреннего психологического самоопределения сыграл новый вид игр — это игры компьютерные и консольные. Их влияние на психическую сторону личности ребенка не имеет однозначного выражения ввиду чрезвычайного разнообразия таких игр, их направленности, персонального отношения детей к игре и компьютеру, и т.д. Поэтому наше исследование затрагивает в основном тематику настольных игр, исходя из следующей теории: данные игры являются наиболее неординарным, разнонаправленным и, вместе с тем, увлекательным для детей способом решения различных психологических проблем, а также выступают в роли развивающего и духовно обогащающего ресурса.

В области педагогических, социальных, психологических наук настольная игра появляется довольно давно, она признается как эффективный метод не только подачи материала, но и отличного его усвоения. Также, развитие настольных игр во многом связано с социализацией детей разного возраста, с взаимовыгодным взаимодействием детей одной возрастной группы, с воспитанием в растущих поколениях лучших моральных качеств.

Современные дети не хотят быть отдаленными от любых новшеств и технологических решений окружающего их мира. На сегодняшний день дети владеют информацией едва ли не лучше взрослых, что несомненно, должно показывать разносторонний уровень развития человечества. Однако, в то же время, нельзя упускать из виду тот факт, что по-прежнему, одним из самых прогрессивных способов введения ребенка в область информационных потоков, погружения в процессы обучения и познания жизни, является игра.

На сегодняшний день, однако, настольные игры стали скорее одним из приятных и полезных способов свобод-

ного времяпрепровождения. Их обучающая нагрузка минимальна, что, тем не менее, не означает, что настольная игра превратилась просто в увеселительный процесс. Такое видоизменение связано с огромным развитием настольной индустрии последних 15–20 лет. В эти годы популярность настольных игр росла, их количество и качество поднялись на совершенно невероятные уровни, появились различные издательства, специализирующиеся на какой-либо тематике настольных игр, зарубежные страны начали активную реализационную деятельность в нашей стране, связанную с ознакомлением русского человека с заграничными настольными играми. Отсюда — резкое повышение спроса на настольные игры, их разнообразие, разделение на тематики, распределение игр по таким критериям, как: возрастные группы, сфера применения, содержание игры, игровой процесс, и другие. Следует сказать о том, что какую бы настольную игру мы ни взяли, ее влияние на психологическую сторону развития ребенка подросткового возраста будет в первую очередь положительным, ведь одним из главнейших критериев игры, по Эльконину, считается определенная свобода действий, что, в свою очередь, принимается подростками как один из важных моментов на этапе преодоления данной стадии, и приближения их к взрослению. [1, с.46]

Говоря о настольных играх в широком смысле, стоит сказать о том, что психика подростка подразумевает постановку различных целей, и главной среди них по-прежнему остается общение и завоевание определенного авторитета в среде ровесников. Для того, чтобы предотвратить различные непредвиденные ситуации в реальной жизни, настольная игра с ее возможностью проектирования и переложения возможных вариаций развития может применяться не только в виде социально-познавательного инструмента, но и в роли дополнения какой-либо неформальной ситуации. При этом под настольными играми, способствующими реализации психологической разгрузки или коррекции разного рода стрессовых состояний в подростковой среде совершенно необязательно понимать лишь четко определенные психологические игры. Сложившаяся на сегодняшний день ситуация в мире предлагает всем заинтересованным в такого рода предмете широчайший спектр настольных игр, которые невоз-

можно определить как чисто психологические, проектные, коррекционные, развивающие, и т.д. Универсальность таких игр представляет большую важность ввиду более расширенного круга функционирования, а также является незаменимым ресурсом в работе с детьми дошкольного возраста совместно с родителями. Такие игры мягко и непосредственно осуществляют психологическую адаптацию для всех участников процесса, настраивают их на расслабленный рабочий ритм.

Нашей задачей представляется ознакомление с основными настольными играми, которые пользуются популярностью в подростковой среде по причине их специфики — это игры, в первую очередь, коммуникативные и психологические, представляющие собой соревнование в способностях убеждения и сотрудничества. Также, мы представляем необходимым осветить разнообразные возможности применения настольных игр в психологическом сопровождении подростков, находящихся в сопровождении специалиста в связи с какой-либо стрессовой ситуацией, повлиявшей на психическое развитие и жизненную позицию ребенка, причем проведение таких занятий возможно как в рамках группы, так и в пределах индивидуальной сессии.

Классификации настольных игр, способствующих благоприятному развитию эмоциональной среды подростков

Выявлены следующие разновидности настольных игр по тематике: игры могут быть деловыми, позиционными, инновационными, организационно-обучающими, обучающими, организационно-мыслительными, организационно-деятельностными и другими. Говоря о специализированных психологических играх, предлагается следующая классификация:

Игровые оболочки. В этом виде игр сам игровой сюжет является общим фоном, на котором происходит решение развивающих, коррекционных и психологических задач. Такая деятельность способствует развитию базовых психических свойств и процессов личности, а также развитию рефлексии и саморефлексии.

Игры-проживания. В играх-проживаниях происходит индивидуальное и совместное с группой людей освоение игрового пространства, построение в его пределах межличностных отношений и осмысление личностных ценностей. Данный вид игр развивает мотивационный аспект личности человека, систему его жизненных ценностей, личностную критичность; позволяет самостоятельно выстраивать свою деятельность и взаимоотношения с окружающими; расширяет представления о человеческих чувствах и переживаниях.

Игры-драмы. Игры-драмы способствуют самоопределению их участников в определённых ситуациях и совершенствованию ценностно-смыслового выбора. Развивается мотивационная сфера, система жизненных ценностей, готовность к совершению выборов, умение

ставить цели, навык планирования. Формируются особенности рефлексии и саморефлексии.

Проектные игры. Проектные игры оказывают влияние на освоение и осмысление человеком инструментальных задач, которые связаны с построением деятельности, достижением конкретных результатов и систематизацией системы деловых взаимоотношений с окружающими. Происходит развитие навыков постановки целей, планирования и умения адаптировать действия под конкретные условия. Формируются навыки саморегуляции, развивается личная критичность и умение соотносить свои действия с действиями других людей. Представленные выше виды психологических игр могут применяться и как самостоятельные, и использоваться в совокупности с другими. Данные нами описания являются самыми общими и дают лишь поверхностное представление о психологических играх.

Далее мы предлагаем краткое описание известных настольных игр, которые по своей общей структуре могут выступать и как психологические, и как игры — кооперативы, а также успешно применяются в виде рефлексивных упражнений на различных семинарах, тренингах, служат превосходным материалом для организации внеклассной деятельности, классных часов, являясь этапом «разгрузки», и помогают организовать непринужденную, уютную атмосферу для подросткового общения.

1) «Мафия» — это словесная ролевая игра, созданная в 1986 году студентом МГУ Дмитрием Давыдовым. Играть в неё рекомендуется людям от 13 лет. Оптимальное количество игроков: от 8 до 16. В процессе моделируется борьба меньшей организованной группы с большей неорганизованной. По сюжету, уставшие от деятельности мафии жители города решают посадить в тюрьму всех представителей криминального мира. В ответ на это, бандиты объявляют войну горожанам. В начале ведущий раздаёт участникам по одной карте, определяющей их принадлежность к мафии или горожанам. Игра проходит «днём» и «ночью». Ночью активна мафия, днём — горожане. В процессе чередования времени суток мафиози и жители города ведут каждый свою деятельность, в ходе которой игроков в каждой команде становится всё меньше. Информация о событиях направляет все дальнейшие действия участников. Игра считается законченной, когда полностью побеждает одна из команд, т.е. когда-либо «убиты» все горожане, либо «посажены» все бандиты. Если игроков очень мало, то игра получается слишком короткой, если же игроков больше, чем нужно, возникает суматоха и неразбериха, и игра теряет смысл. Игра «Мафия», прежде всего, основана на общении: обсуждениях, спорах, установлении контактов и т.д., что максимально приближает её к реальной жизни. Ведь в игре используются и проявляются все черты и свойства человеческой личности. Психологический аспект игры таков, что для успешного взаимодействия с другими человек должен стараться применять и развивать свои актёрские способности, дар убеждения, лидерство, дедуцию.

«Мафия» прекрасно развивает аналитическое мышление, интуицию, логику, память, сообразительность, театральность, социальное влияние, командное взаимодействие и многие другие важные в жизни качества. Основной психологизм этой игры состоит в том, какая же команда всё-таки одержит победу. «Мафия» таит в себе огромный потенциал и приносит огромное удовольствие в интеллектуальном и эстетическом плане. [2, с.1]

2) «За бортом» — также психологическая игра с особым сюжетом, имеет основы кооперативной механики. По сути, это игра о том, как нужно договариваться в коллективе. Тренирует массу полезных коммуникативных навыков, даёт чёткое представление о том, как нужно вести себя для достижения общей цели и позволяет очень хорошо раскрыть ваши возможности в командной игре. Имеет некоторое сходство с «Мафией», т.к. обе игры развивают коммуникативные навыки, обе очень требовательны к психологическому настрою и дипломатической подготовке, но есть несколько очень важных отличий:

— «За бортом!» рассчитана на 4–6 игроков, то есть подходит для небольших компаний;

— Эта игра более спокойная и добрая, здесь не нужно убивать друг друга;

— «За бортом!» имеет очень интересный и атмосферный сюжет, тогда как «Мафия», всё же, достаточно абстрактная игра.

3) «Диксит» — это ассоциативная настольная игра. Состоит из 84 иллюстрированных карт. Играть в неё могут от 3 до 6 человек. В начале каждый игрок получает по 6 карт. Все ходят по очереди. Одного из участников игры объявляют Рассказчиком. Он берёт одну карту и кладёт перед собой так, чтобы не было видно картинки. Затем он должен описать её словом, фразой, звуком, мимикой или жестом, который у него ассоциируется с картинкой. Другие карту не видят, но среди своих карт ищут наиболее подходящую под описание Рассказчика, и так же выкладывают на стол картинкой вниз. После этого все эти карты перемешиваются и выкладываются в ряд, а игроки с помощью жетонов с номерами должны угадать карту, которую изначально описывал Рассказчик. Далее игроки вскрывают все карты, подсчитывают очки. Тот игрок, ко-

торый угадал карту, двигает вперёд свою фишку. Когда все карты закончатся, игра будет окончена. Побеждает тот, у кого больше всех очков. Игра «Диксит» обладает рядом особенностей, одна из которых состоит в том, что ассоциации не должны быть не сильно простыми, но и не сильно сложными, т.к. тогда карту будет очень легко, либо очень сложно угадать. Сама же игра является прекрасным средством для развития аналитического и ассоциативного мышления, интуиции, фантазии, сообразительности и других качеств. Во время игры участники учатся чувствовать других людей, понимать их без слов и таким же образом объяснять. Можно сказать, что, помимо всего прочего, формируются и навыки эффективного невербального общения. Игра очень интересна и всегда проходит в позитивной дружеской обстановке. [3]

4) «Цитадели» — игра стратегически планомерная, в ней задачей игроков будет строительство своей Цитадели быстрее и более дорогой, чем ее построят конкуренты. Но помимо строительства, в игре есть место интригам: дело в том, что вы и ваши соперники каждый раунд будете прибегать к помощи различных «помощников» — от Убийцы до Воеводы. Интерес игры в первую очередь состоит в том, что выбор делается в закрытую, а затем персонажи и их способности разыгрываются в определённом порядке: к примеру, Убийца и Вор ходят вначале, что может сильно подпортить игру другим... Вот только это станет возможным, если они верно предскажут выбор других игроков! Здесь предлагается большой выбор стратегий, различных персонажей со своими способностями и даже карт кварталов — при их строительстве вы будете получать дополнительные бонусы. [4, с.1]

Исходя из приведенных выше описаний, настольные игры на сегодняшний день завоевывают популярность среди подростков неординарностью подходов, многообразием вариантов игры и непредсказуемым результатом. Такие показатели привлекают внимание, настраивают восприятие ребенка на работу в новом ключе, помогают им видеть чуть больше, осознавать необходимость размышлений, приучают к самовоспитанию, к поиску различных сценариев и конечно, повышают внутреннюю самооценку, создают непринужденность общения в группе ровесников.

Литература:

1. Эльконин, Д. Психология игры. — М.: Владос, 1999 г. — 360 с.
2. <https://4brain.ru/psy/igry.php>
3. <http://www.mosigra.ru/Face/Show/Lifeboat/>
4. <http://hobbygames.ru/psihologicheskie-nastolnie-igri>

Симптомы профессиональной деформации и факторы, способствующие ее формированию

Иванов Сергей Михайлович, медицинский психолог

Республиканский клинический психотерапевтический центр Министерства здравоохранения Республики Башкортостан (г. Уфа)

Любая профессиональная деятельность формирует (деформирует) личность. Это проявляется в том, что деятельность и среда оказывают опосредованное воздействие на личность субъекта его внутренними условиями (состоянием здоровья, способностями, опытом) [1, 9]. Впервые термин «профессиональная деформация» ввел Питирим Сорокин как обозначение негативного влияния профессиональной деятельности на человека. Профессиональную деформацию рассматривали в своих работах такие ученые, как С.Г. Геллерштейн (1930), А.К. Маркова (1996), Э.Ф. Зеер (1999, 2003). Профессор Р. Конечный и доктор М. Боухал (60-е годы XX века) считали, что профессиональной деформации подвержены представители определенных профессий, которые обладают трудно контролируемой и трудно ограничиваемой властью [9]. Р.М. Грановская отмечает, что «Профессиональная роль, предъявляя к человеку определенные требования, тем самым преобразует весь его облик» [6, с. 523]. А.Л. Свенцицкий подчеркивает, что одним из показателей овладения той или иной профессиональной роли является степень адаптации личности к условиям деятельности [17]. Следовательно, осваивая профессию, человек приспосабливается к определенным требованиям и условиям деятельности.

Нормальный труд должен быть безопасным и здоровым, свободным от внеэкономического принуждения, высокопродуктивным, качественным, осмысленным. Он является основой для нормального профессионального развития личности. Идеалом прогрессивного развития личности в труде является то, что человек накапливает опыт, осваивает все более сложные виды профессиональных задач и остается востребованным обществом. Человек должен получать удовлетворение от процесса труда и его результата, он должен участвовать в реализации, в построении замысла труда, в совершенствовании средств деятельности и в производственных отношениях. Не все виды труда содержат в себе в одинаковой мере истоки благотворного влияния на развитие его субъекта. Существующие виды профессионального труда часто актуализируют одни стороны личности и ее психики, в то время как другие оказываются невостребованными. Тем самым, возникают предпосылки формирования предпочтительно развиваемых ущербных качеств субъекта труда (акцентуации). Они проявляются в разной степени и характерны для большинства работников, вовлеченных в профессию и проработавших в ней длительное время. Описывая изменения личности при профессиональном становлении, Э.Ф. Зеер подчеркивает: «Профессиональное развитие — это приобретения и потери, а значит,

становление специалиста, профессионала — не только совершенствование, но и разрушение, деструкция» [10, с. 229].

Одной из самых частых причин профессиональной деформации является специфика деятельности и ближайшего окружения, с которым вынужден иметь общение специалист-профессионал. Другой не менее важной причиной профессиональной деформации является разделение труда и узкая специализация профессионалов [3,5,7]. Наиболее интересны, на наш взгляд, причины, детерминированные объектом труда. По мнению С.П. Безносова «для того чтобы точно воздействовать на объект, необходимо хорошо, полно и точно знать не только общие и особенные свойства, но и единичные, максимально конкретные особенности именно данного экземпляра.

Любой процесс вхождения в образ другого не проходит бесследно. Долгое, частое пребывание в чужой роли может приводить к потере собственного «Я» и к срастанию с чужой маской». Автор также доказывает, что очень важным моментом в возникновении профессиональных деформаций личности является «одушевленность — неодушевленность» объекта профессиональной деятельности [4, с. 42]. С.П. Безносоев считает, что психологическим механизмом профессиональной деформации выступает процесс конфликта или борьбы между личностью и субъектом как компонентами единой структуры индивидуальности по поводу соотношения норм применительно к особенностям конкретной ситуации. Ошибочные действия этого механизма проявляются в неадекватном переносе норм деятельности как регуляторов активности профессионала в подпространство «жизни его личности» — сферу личностного быта, поведения, делового общения с представителями других профессий [4].

Б.Д. Новиков пишет о ценностных установках личности как факторе развития профессиональной деформации личности. Формирование профессиональной деформации личности начинается еще в детстве, в определенные периоды жизни человека как отрицательные социально-психологические новообразования. Постепенно они углубляются, становятся устойчивыми, ригидными, стержневыми для личности и затем в профессиональной деятельности избирательно реагируют на отрицательные социальные воздействия. Он говорит о том, что нарушение иерархии ценностей личности ведет к замедлению и остановке личностного и, следовательно, профессионального роста [12]. У людей, которые проявляют склонность к формированию жестких стереотипов, мышление со временем становится все менее проблемным. Эти люди

оказываются все более закрытыми для новых знаний. Мироззрение у таких людей ограничивается ценностями, установками и стереотипами круга профессии, оно становится узко профессионально ориентированным. По мнению

Е.И. Рогова профессиональные деформации могут быть вызваны особенностями мотивационной сферы субъекта труда, которые состоят в субъективной сверхзначимости трудовой деятельности при его низких функционально-энергетических возможностях, а также при относительно низком интеллекте [16]. К субъективным причинам профессиональной деформации можно отнести: установки, ценностные ориентации, характер и уровень трудовой мотивации, особенности эмоциональных реакций на стресс, их адаптивность и характерологические особенности. Е.И. Рогов выделяет следующие деформации:

1. Общепрофессиональные, которые типичны для большинства людей, занятых данной профессией. Они обусловлены инвариантными особенностями используемых профессиональных задач, предмета труда, средств труда, привычек, установок, форм общения;

2. Типологические деформации, которые образованы слиянием личностных особенностей и особенностей функционального строения профессиональной деятельности;

3. Индивидуальные деформации, которые обусловлены личностной направленностью [16].

Проявления профессиональной деформации имеют место во внешней среде профессиональной деятельности, во внутрисистемном общении, взаимодействии с объектом деятельности, контактах с руководителем, совместном выполнении служебных задач с другими работниками, а также и в среде непрофессиональной деятельности, даже может проявиться в физическом облике. К индивидуально-личностным факторам относятся особенности конкретного сотрудника, которые могут способствовать развитию у него профессиональной деформации [2]. По мнению С.Г. Геллерштейн деформацию следует понимать как изменение, которое наступает в организме и приобретает стойкий характер.

Многие исследователи отмечают, что профессиональные деформации развиваются под влиянием условий труда и возраста. Они искажают конфигурацию личностного профиля персонала и негативно сказываются на продуктивности труда. Неясным остается вопрос о том, на каком этапе профессионализации начинает проявляться профессиональная деформация личности. Р.Г. Грановская и А.К. Маркова считают, что ее проявление возможно только при достижении профессионалом высокого уровня мастерства, когда у него оказываются сформированными профессиональные умения и навыки. Ю.В. Артемьева и Н.Б. Ханина экспериментально доказали, что профессиональную деформацию можно наблюдать у будущих специалистов на этапе их обучения в вузе [8, с. 144].

Б.Д. Новиков считает, что формирование профессиональной деформации личности начинается еще в дет-

стве, в так называемые сентизивные периоды жизни человека как отрицательные социально-психологические новообразования. Постепенно они углубляются, становятся устойчивыми, ригидными, стержневыми для личности и затем в профессиональной деятельности избирательно реагируют на «предуготованные» отрицательные социальные воздействия [13]. А.В. Филиппов выделяет несколько типов психологических барьеров, вызывающих деформации: когнитивно-психологические, социально-психологические, организационно-психологические и психомоторные. Возникновение этих барьеров обусловлено квалификацией, стереотипизацией межличностных отношений, организационных процессов, режимом труда.

Психологические барьеры вызывают неудовлетворенность трудом, психическую напряженность, порождают конфликтные ситуации. Все эти негативные явления приводят к развитию профессионально нежелательных качеств: догматизма, консерватизма, индифферентности и др. А.М. Новиков подчеркивает необходимость смены места работы, должности и квалификации работников. Если человек всю жизнь работает на одном и том же рабочем месте, то это приводит, по мнению исследователя, к деградации личности. Проанализировав существующие в отечественной литературе представления о профессиональной деформации личности, мы условно разделили их и выделили следующие теории механизмов формирования данного явления.

1. Адаптационная теория, которой придерживаются Т.А. Жалагина и В.П. Подвойский. Они утверждают, что профессиональная деформация личности развивается в процессе адаптации к профессиональной деятельности. В качестве базового механизма возникновения и развития профессиональной деформации личности выступает негативное изменение психологического опыта.

2. Ролевая теория. Р.М. Грановская и А.П. Свенцицкий считают, что профессиональная деформация личности является результатом перенесения профессиональной роли в обыденную жизнь, когда стереотипы действий и отношений становятся настолько характерными для человека, что он никак не может и в других социальных ролях выйти за рамки стереотипа.

3. Теория нормативного описания деятельности. Наиболее тщательно данный тип теории отражен в работе С.П. Безносова, который объясняет механизм формирования профессиональной деформации личности конфликтом между субъектом и личностью как компонентами единой структуры индивидуальности, при ошибочном переносе норм деятельности, являющимися регулятором активности, в непрофессиональную жизнь.

4. Теория самореализации. А.К. Маркова считает, что деформация развивается в том случае, когда единственный возможный путь реализации — профессиональный, но при условии неудач в профессиональной деятельности.

5. Теория деформированных потребностей, в которой профессиональная деформация личности изначально рас-

смачивается как отклонение. Б. Д. Новиков утверждает, что психологическая организация профессиональной деформации личности имеет корни еще в детстве человека, то есть деформация существует еще до начала профессиональной деятельности, условия и требования которой являются провоцирующим фактором для ее дальнейшего углубления.

Нарушения в выполнении профессиональных обязанностей могут проявляться в выпадении отдельных звеньев этой деятельности: например, когда специалист не использует имеющиеся в его распоряжении средства в силу психической усталости или утраты трудовых умений и навыков [11, 15]. Деформации и отклонения личности в условиях трудовой деятельности могут быть связаны с условиями труда, если у человека ослабевают или угасают некоторые необходимые позитивные психические качества (уменьшение эмпатии и сопереживания).

Деформация профессионального общения предопределяет сужение круга общения, неумение устанавливать контакты с коллегами, а значит, «срабатываться», несовместимость и конфликтность в коллективе сотрудников. При крайней степени профессиональной деформации, которую принято квалифицировать как профессиональную деградацию, личность, пережившая изменения нравственных ценностных ориентиров, становится профессионально несостоятельной. Те случаи, когда эти нарушения распространяются на нервно-соматическую сферу, определяют как профессиональные неврозы и профессиональные заболевания. Следовательно, любые отклонения в профессиональном развитии должны рассматриваться как шаг не только к депрофессионализации, но и к десоциализации, означая выпадение человека из профессионального и в итоге из социального контекста [14].

Большой вклад, наряду с отечественными психологами и психиатрами, в исследование проблемы профессиональной деформации внесли и зарубежные представители данных профессий. *Синдром эмоционального выгорания* («эмоциональное сгорание») — специфический вид Профессиональной деформации лиц, вынужденных во время выполнения своих обязанностей тесно общаться с людьми. Термин «burnout» («эмоциональное

выгорание») был предложен американским психиатром Х. Фрейденбергом в 1974 г. Иногда его переводят на русский язык как: «эмоциональное сгорание» или «профессиональное выгорание» [18]. Психолог Х. Фрейденберг описывает «сгорающих» как сочувствующих, гуманных, мягких, увлекающихся, идеалистов, ориентированных на людей, и — одновременно — неустойчивых, интровертированных, одержимых навязчивыми идеями (фанатичные), «пламенных» и легко солидаризирующихся [18]. Махер (Махер Е.) пополняет этот список «авторитаризмом» (Авторитарным стилем руководства) и низким уровнем эмпатии.

Синдром эмоционального выгорания проявляется в:

1) чувстве безразличия, эмоционального истощения, изнеможения (человек не может отдаваться работе так, как это было прежде);

2) дегуманизации (развитие негативного отношения к своим коллегам и клиентам);

3) негативном самовосприятии в профессиональном плане — недостаток чувства профессионального мастерства.

Таким образом, можно констатировать: многолетнее выполнение одной и той же деятельности устоявшимися способами ведет к развитию профессионально нежелательных качеств и профессиональной дезадаптации специалистов. Деформации обусловлены также тем, что у каждого человека есть предел развития уровня образования и профессионализма. Он зависит от социально-профессиональных установок, индивидуально-психологических особенностей, эмоционально-волевых характеристик. Причинами образования предела развития могут стать психологическое насыщение профессиональной деятельностью, неудовлетворенность имиджем профессии, низкой зарплатой и отсутствием моральных стимулов. Многолетнее выполнение одной и той же профессиональной деятельности приводит к появлению профессиональной усталости, возникновению психологических барьеров, обеднению репертуара способов выполнения деятельности, утрате профессиональных умений и навыков, снижению работоспособности.

Литература:

1. Абрамова, Г. С., Юдчиц Ю. А. Психология в медицине [Текст] // Г. С. Абрамова, Ю. А. Юдчиц. — М.: Наука, 1998. — С. 231–244.
2. Ананьев, Б. А. Введение в психологию здоровья [Текст] // Б. А. Ананьев. — СПб.: Питер, 1999. — 123 с.
3. Анциферова, Л. И. Условия деформации личности [Текст] // Л. И. Анциферова // Новые исследования. — М.: Наука, 1998. — с. 32–38.
4. Безносков, С. П. Профессиональная деформация личности [Текст] // Коллектив, личность, общение. — 1987. — С. 42–43
5. Белов, В. М. Психология здоровья [Текст] // В. М. Белов. — СПб.: Алетейя, 1997. — 231 с.
6. Бойко, В. В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении [Текст] // В. В. Бойко. — СПб.: Питер, 1999. — 105 с.
7. Водопьянова, Н. Е. Психическое выгорание [Текст] // Н. Е. Водопьянова // Стоматолог. — М.: Медицина, 2002. — № 7. — с. 12.

8. Гришина, Н. В. Помогающие отношения: Профессиональные и экзистенциальные проблемы [Текст] // Психологические проблемы самореализации личности. СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 1997. С. 143–156.
9. Ермолаева, М. В. Психология развития: Методическое пособие для студентов заочной и дистанционной форм обучения. [Текст] // М. В. Ермолаева — М.: Московский психолого — социальный институт; Воронеж: Изд. НПО «МОДЭК», 2000. — 336 с.
10. Зеер, Э. Ф. Психология профессий [Текст] // Э. Ф. Зеер. — М.: Акад. Проект, 2003. — 336 с.
11. Ножичкина, Л. В. Синдром эмоционального выгорания педагогов: проблемы и способы коррекции [Текст] // Среднее профессиональное образование. 2009. № 6. — с. 66–69.
12. Носкова, О. Г. Психология труда: учеб. пособие [Текст] // О. Г. Носкова, под ред. Е. А. Климова. — М.: Академия, 2004. — 384 с.
13. Орел, В. Е. Феномен выгорания в зарубежной психологии: эмпирические исследования и перспективы [Текст] // Психологический журнал. — 2001. — Том 22, № 1. — с. 90–101.
14. Орел, В. Е. Феномен выгорания в зарубежной психологии. Эмпирическое исследование [Текст] // В. Е. Орел // Психологический журнал. — М.: Наука, 2001. — Т. 20. — № 1. — с. 16–21.
15. Очерки поведенческой психологии здоровья. Аргументы, факты, тесты: Научно-методическое пособие [Текст] // Под ред. Н. А. Барабаш — Кемерово: Издательство Кемеровской Государственной Медицинской Академии, 1995. — 245 с.
16. Рогов, Е. И. Выбор профессии: становление профессионала [Текст] // Е. И. Рогов. — М.: Владос, 2003. — 336 с.
17. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] // С. Л. Рубинштейн. — СПб.: Питер, 2002. — 720 с.
18. Pines, A., and Maslach, C Characteristics of staff burnout in mental health setting // Hosp. Community Psychiat. 1978. № 29.

Влияние семейной депривации на формирование у несовершеннолетних отклоняющихся форм поведения

Пыжова Ольга Вячеславовна, психолог;

Гузь Валерия Олеговна, психолог;

Балковская Анастасия Константиновна, психолог

Социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних «Полярная звезда» (г. Новокузнецк)

Семья является необходимой средой для развития и воспитания ребенка. Извечный философский вопрос: «Что необходимо ребенку для его нормального роста и развития?» Оказывается, множество всего: это и нескрываемая радость родителей при его рождении, и вовремя спетая колыбельная песня, это любимая игрушка в кроватке и улыбка близких людей, возможность двигаться, и отсутствие опасения, и ... много чего ещё. Кажется, что это мелочи, но вот парадокс: если лишить человека этих «мелочей» — изменится его судьба! Складывающаяся в стране последние годы социальная ситуация с одной стороны создавала серьезные трудности для семьи, особенно многодетной, а с другой — сопровождалась несомненным ростом отклонений у несовершеннолетних, включая возрастание девиантных и аддиктивных форм поведения.

Большинство исследователей выделяют эмоциональную, сенсорную и социальную депривацию. Именно потому, что семья в воспитании ребенка играет основную, долговременную и важнейшую роль как один из типов социальной депривации следует выделять семейную депривацию.

Термин «депривация» активно используется в психологической литературе последних лет. Однако в определении содержания этого понятия отсутствует единство.

А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых рассматривают депривацию как «лишение или ограничение возможностей удовлетворения жизненно важных потребностей». «Симптоматика психической депривации может охарактеризовать весь спектр возможных нарушений: от легких странностей, не выходящих за рамки нормальной эмоциональной картины, до очень грубых поражений развития интеллекта и личности».

Депривация — это недостаток, дефицит, ограниченность каких-то средств, условий, предметов для удовлетворения каких-либо потребностей личности, в результате возникают различные отрицательные психические состояния, вплоть до депрессии [3]. Материнская и семейная депривация — недостаточность материнского тепла и эмоционального резонанса в общении с ребёнком, отсутствие родителей/матери (истинное сиротство) или отсутствие семьи при живых родителях (социальное сиротство).

Проблемами депривации занимались и занимаются многие зарубежные и российские психологи и психиатры. В. М. Шумаков, Г. В. Скобло и Т. М. Сокольская, 1986 и A. POUND, C. PUCKERING, 1988, показали, что ведущим фактором риска, предрасполагающим к раннему формированию психических и поведенческих отклонений

является не только материнская депривация, но и дезадаптация родительских семей у больных детей в целом. Необходимо четко ориентироваться в таких базовых понятиях как здоровая семья, конфликтная семья, асоциальная семья, распавшаяся семья.

Для здоровой семьи характерна сильная родительская позиция с ясными семейными правилами; гибкие, открытые взаимоотношения между младшими и старшими членами семьи, с эмоционально теплые связи между поколениями. Опору семьи создают взаимно солидарные и поддерживающие друг друга родители. Они же обеспечивают и чувство безопасности для своих детей.

Для конфликтной семьи — характерны «запутанные отношения» между членами семьи, который находится на периферии семейного поля; семья с разъединенными, конфликтно существующими родителями; семья с неприязнью между отдельными членами семьи, старшим и средним поколениями, между родственниками по материнской и отцовской линиям. В такой семье у членов семьи зачастую наблюдаются проблемы с алкоголем; особенно у женщин, часто встречаются психосоматические, т.е. связанные с психогенными причинами, нарушения со стороны соматического здоровья, поэтому могут отмечаться «хронические, трудно излечимые заболевания», вина за которые перекладывается на членов семьи, в том числе детей. Общение взрослых и детей в такой семье находится на низком уровне, в нем отсутствуют забота, радость от общения. В отношениях доминируют разъединение, неприязнь и взаимное перекладывание вины; нежелание членов семьи обсуждать внутрисемейные проблемы, поэтому семья активно избегает поддержки со стороны психолога, служб социальной защиты, просто соседей; по отношению к семейным проблемам легко возникают состояниями тревоги и паники; часто наблюдается тенденция разрешать возникающие проблемы на эмоциональном уровне.

В конфликтной или дисгармоничной семье проявляется несоответствие между словами и действиями. Дети испытывают тревогу перед неопределенностью будущего, они могут тяготиться домом, подолгу задерживаются вне его. Нередко дети проецируют причину ссор на себя, что приводит к формированию заниженной самооценки. Еще более тревожной является ситуация, когда при семейном разладе дети начинают выступать с одним из родителей против другого. Ребенок становится дезориентированным в выборе эмоциональных отношений и это надолго определяет его последующие установки.

Для распавшейся семьи характерно соединение неприязненных отношений с застывшими, уходящими в прошлое конфликтами. Достаточно часто такая ситуация усложняется тем, что члены «распавшейся семьи» вынуждены по-прежнему проживать совместно, что усугубляет конфликтность и делает отношения патологически зависимыми. Типична ситуация, когда, подросток приходит с запахом алкоголя или признаками наркотического опьянения, мать звонит отдельно живущему супругу

и требует от него вмешательства. Не исключено, что за этим стоит неосознаваемое подростком желание восстановить распавшиеся родительские отношения. Во многих случаях можно наблюдать, что дети и подростки могут прибегать к использованию алкоголя или наркотиков для своеобразного «шантажа» и демонстрации своих ожиданий от взрослых. При этом они, как правило, не осознают, что таким образом лишь пытаются изменить конфликтную семейную ситуацию.

Для асоциальной семьи с наркологическими проблемами и противоправным поведением членов семьи характерны: сочетание затяжных, конфликтных внутрисемейных отношений с криминальной и наркологической отягощенностью. Дети, проживающие в такой семье, испытывают различные формы давления: разъединенность и эмоциональное отвержение со стороны родителей, заброшенность и насилие, чувство вины и стыда за поведение других членов семьи, например, пьющих родителей. Они вынуждены соизмерять свое поведение и свои отношения с «двойным стандартом правил» — аморальным, как нормой поведения внутри своей семьи и моральными требованиями, определенными правилами поведения вне семьи — в школе, в общении с другими.

Утверждение, что воспитание в детских учреждениях и разлука с родителями вызывают нередко серьезные нарушения в развитии ребенка, привело к некоторым преувеличенным заключениям. Воспитание в детских учреждениях сразу превратилось в модель депривационной ситуации, тогда как семейное воспитание было провозглашено единственной надежной защитой от депривации. Это выражал лозунг: «Лучше плохая семья, чем наилучшее детское учреждение!»

Многочисленный опыт ни у кого не оставляет сомнений в том, что многие дети растут в столь плохих семейных условиях, что под угрозой находится не только их воспитание, но прямо их жизнь. Практика, нашедшая распространение под впечатлением исследований о психической депривации, приводила часто к тому, что детей оставляли в неблагополучных семьях. При этом цель всех социальных устремлений усматривалась в сохранении — и это при любых условиях — целостности семьи. Так как надзор за семьей лишь в редких случаях являлся достаточно последовательным, то дети в течение целого ряда лет оставались в совершенно неудовлетворительной среде. Каждый социальный работник может привести целый ряд случаев, когда дети из такой воспитательной среды, дети с задержкой в физическом и психическом развитии, начинают значительно лучше развиваться именно после помещения в детское учреждение. Таким образом, возникает вопрос: испытывает ли ребенок в семье и при каких условиях недостаточное удовлетворение своих основных психических потребностей.

Данный вопрос задавали все те, кто критически задумывался над первоначальной концепцией материнской депривации по Боулби. Причем они сообщают, что в среде семьи могут возникнуть условия, которые от ус-

ловий в учреждениях существенным образом не отличаются. Ребенок может страдать в результате сепарации от матери, хотя он физически с ней и не разлучен (например, с депрессивной или с психопатически весьма холодной матерью).

В отдельных конкретных случаях в семьях можно установить как недостаточное обеспечение стимулами, так и нарушение связей, а также частые сепарации, причем трудно распознать, что воздействовало ранее и что позднее, что являлось решающим и что лишь побочным. Нельзя также забывать, что депривация в семье весьма часто предшествует депривации в детских учреждениях или становится ее продолжением. Кроме того, эмоциональная ситуация ребенка в семье, как правило, бывает значительно более сложной, чем в детском учреждении: позиции, занимаемые родителями в отношении детей, бывают и при неблагоприятных условиях более интенсивными, более глубоко обусловленными и более индивидуально дифференцированными, чем позиции, занимаемые воспитательницами в детских учреждениях.

Условия, при которых, может возникнуть неудовлетворение основных психических потребностей ребенка, т.е. может возникнуть депривация, возможно разделить приблизительно в две группы.

Во-первых, это такие обстоятельства, когда по внешним причинам в семье царит совершенный недостаток социально-эмоциональных стимулов, которые необходимы для здорового развития ребенка. Это имеет место, например, при неполной семье (отсутствуют отец или мать), если родители преобладающую часть дня находятся вне дома, если экономическое или культурное состояние семьи настолько низко, что у ребенка отсутствует стимуляция для развития.

Во-вторых, имеются случаи, где данные стимулы, хотя объективно в семье и имеются, но для ребенка они недоступны, так как в отношениях воспитывающих его лиц, образовался определенный внутренний, психический барьер. Последний препятствует удовлетворению потребностей, хотя источник удовлетворения находится почти под рукой. Так это бывает в цельных семьях, нередко с весьма благоприятным общественным и культурным положением, где, однако, мать, а также отец и другие воспитывающие лица эмоционально совершенно безразличны, у них нет связи с ребенком, они ему не уделяют никакого внимания, лишь редко, когда за ним ухаживают, обращаются с ним лишь механически. Как это нами уже приводилось, обе указанные ситуации часто пересекаются: например, мать настолько занята, что она не успевает создать свои отношения с ребенком, отдавая весь свой интерес только своей профессии, она не использует даже и то ограниченное время, которое у нее фактически остается для ребенка; это может быть, далее, ребенок одинокой матери, у которого отсутствует отец и который страдает нередко от отвергающего отношения матери, переносящей на него свои чувства разочарования и горечи, возникающие из-за трудного общественного положения.

Подростки с повышенным риском проблем в развитии и поведении, со склонностью к злоупотреблению психоактивными веществами, с психическими расстройствами различного генеза нередко являются «болевым точкой» любой из перечисленных типов семьи. Несомненно, их больше в неблагополучных и асоциальных семьях. Но при этом семьи с «проблемными детьми» нередко выходят из всех слоев общества и, несмотря на это, их связывают общие трудности детей, доставляющих беспокойство.

К неправильным стилям семейного воспитания, с которыми непосредственно сталкиваются в своей практической деятельности педагоги и психологи относятся: гиперпротекция (доминирующая), гиперпротекция (потоворяющая), воспитание с возложением на ребенка повышенной моральной ответственности, гипопротекция, неустойчивый стиль воспитания, эмоциональное отвержение, гипоопека и жестокое обращение.

Неустойчивый тип отличается наибольшим риском приобщения к алкоголю, употреблению миксов, спайсов и наркотиков. У таких воспитанников страдают волевые качества: они не способны к систематическому труду, поэтому учеба в школе для них в тягость. Им не под силу организовать даже собственный досуг, однако при этом имеется высокая потребность в получении удовольствия, развлечениях, которые не должны требовать интеллектуального напряжения. Больше всего их привлекают уличные компании. Они легко втягиваются в совершение антисоциальных действий под влиянием авторитетного для них окружения.

Гипертимный тип с детства стремятся командовать сверстниками, склонны к озорству. Первые трудности в школе возникают вследствие неусидчивости, недисциплинированности и неаккуратности. Они не переносят условий регламентации поведения. В подростковом возрасте стремятся освободиться от контроля и опеки (реакции эмансипации). Круг интересов может быть широкий, но неустойчивый. В неформальных группах они «заводилы». Склонны к злоупотреблению алкоголем, психоактивных веществ. У них повышенный интерес ко всему новому — отсюда нередко случается наркотизация из любопытства.

Демонстративный тип отличается повышенной потребностью в признании окружающих. Они эгоистичны, требовательны в отношении удовлетворения своих притязаний, склонны к преувеличению своих способностей в глазах окружающих. Претендуют на лидерство, но не имеют для этого способностей. Самое большое наказание для такого подростка — лишить его внимания окружающих. Если не удастся привлечь к себе внимание социально одобряемым способом, то они могут сделать это при помощи нелепых или заведомо неправдоподобных рассказов о себе.

Возбудимый (взрывчатый) тип характеризуется сильными влечениями и эмоциями, которые нередко проявляются т.н. «эффekten парового котла». Нередко с раннего детства отмечаются черты жестокости: мучают животных,

с наслаждением издеваются над теми, кто слабее. Часто нуждаются в разрядке отрицательных эмоций с разрушительными действиями. В младшем возрасте склонны к употреблению одурманивающих средств (бензин, клей).

Нетрудно заметить, что личностная деформация укладывается в классические описания акцентуаций характера К. Леонгарда и сродни расстройством личности (психопатиям) П. Б. Ганнушкина. Следовательно, отмечается воздействие двух факторов на формирование девиаций в поведении несовершеннолетнего.

Первый из них следует рассматривать как биологический фактор, определяющий в силу наследственной отягощенности, определенный риск психических и поведенческих расстройств у детей. Собственно психические расстройства, чаще это алкоголизм родителей и ближайших родственников, отмечены в абсолютном большинстве семей воспитанников, преимущественно это алкоголизм родителей и ближайших родственников.

Второй фактор следует рассматривать по своему воздействию как психосоциальный, потому что он определяет высокий уровень нарушений психосоциального семейного окружения детей.

Из всего вышеизложенного можно сделать вывод: признаками семейной депривации являются неблагоприятные условия проживания ребёнка в семье и педагогическая несостоятельность родителей. Депривация в семье приводит к деформации эмоциональной и социальной сфер личности. В эмоциональной сфере семейная депривация

проявляется в виде дезорганизирующих эмоциональных реакций, в их агрессивности, негативизме, фрустрированности, тревожности; в социальной сфере — в высоком уровне социальной дезадаптации (асоциальности, враждебности ко взрослым, депрессии).

Депривированный ребенок воспринимает окружающий мир как враждебный, а других людей, — как способных причинить ему боль.

Психическая депривация приводит к развитию у ребенка ощущения собственной беспомощности, безнадежности и потере чувства собственного достоинства и значимости.

Для нормального развития формирования личности и психики ребенка перенесшего депривацию в семье, а также для его успешной социализации необходимо понимать причины, побуждающие его к отклоняющемуся поведению и уметь правильно на него реагировать. Доверие к миру у детей переживших депривацию в семье может возникнуть только через любовь и тепло, так необходимое каждому ребенку независимо от возраста.

Таким образом, основная причина безнадзорности и асоциального поведения несовершеннолетних выступает отягощенная психопатологическая наследственность и нарушения ранней социализации в форме деструктивной семьи в сочетании с неправильными воспитательными формами воздействия, а также применение антипедагогического влияния на ребенка, включая семейную депривацию.

Литература:

1. Прихожан, А. М., Толстых Н. Н. Психология сиротства. 2-е изд. — СПб.: Питер, 2005. — (Серия «Детскому психологу»)
2. Заика, Е. В., Крейдун Н. П., Ячина А. С. Психологические характеристики личности подростка с отклоняющимся поведением // Вопросы психологии. — 1990.
3. Лангмейер, Й., Матейчик З. Психическая депривация в детском возрасте. — Прага: Авицenum, 1984.
4. Дети с отклоняющимся поведением / Под ред. В. С. Мухиной — М., 1989.
5. Кондрашенко, В. Г. Девиантное поведение подростков: социально-психологические и психиатрические аспекты. Минск, 1988.

7. ПРИКЛАДНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Использование техники медитации для снижения уровня агрессии и стресса у детей и взрослых

Гусарова Наталья Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент;
Сочинский институт (филиал) Российского университета дружбы народов

По мере того как общество становится сильнее и экономически более процветающим, появляется больше задач и растет уровень преступности.

Когда нам нужно сделать очень много, а времени слишком мало, и энергии нет, то, естественно, возникает стресс. В сегодняшнем мире мы не можем снизить наши запросы. Поэтому нам необходимо повышать уровень нашей энергии. А уровень энергии повышается, когда мы меняем свои привычки — когда мы едим полезную, здоровую пищу, хорошо отдыхаем и мыслим позитивно. Если вы сидите и думаете только о негативе полчаса или даже десять минут, то этого вполне достаточно, чтобы утомить вас на весь оставшийся день. Этого можно достичь, уделив внимание своему дыханию и медитации.

Сегодня ученые уже доказали, что медитация может улучшить здоровье самым непостижимым образом. Недавно один ученый из Университета Осло (Норвегия) провел исследования. Он обнаружил, что даже если человек практикует эти техники в течение всего двух дней, это отражается на его ДНК, генах. Он объяснил, что около 300 генов в нашем организме ответственны за различные заболевания, такие как рак и т.д., и когда человек медитирует, влияние этих генов подавляется. Это является ежедневным опытом миллионов людей по всему миру, которые рассказывают о том, какую физическую, психическую, эмоциональную и духовную пользу они получили, и о том, как улучшается их здоровье, отношения с людьми и многое другое.

Медитация происходит в переходном возрасте. На самом деле медитация происходит сама, вы не можете ее выполнить. Вы можете только создать благоприятную атмосферу, чтобы она произошла.

В уме подростка начинает происходить какой-то сдвиг. Он не происходит до достижения подросткового возраста. Он не происходит до тех пор, пока в вашем теле не начинают активизироваться гормоны. Ум ребенка всегда на чем-то фокусируется и застревает там. Но по мере того, как гормоны в нашем теле начинают функционировать все интенсивнее и интенсивнее, ум начинает шататься и колебаться, и сфокусированного внимания становится все меньше и меньше.

В прежние времена до того момента, как это происходило, до достижения подросткового возраста, ребенка обучали йоге и медитации. Таким образом, к подрост-

ковому периоду, на всём протяжении которого ум колеблется и мечется туда-сюда, молодежь уже была обучена, как справиться со своим умом. Восемь-девять лет — это очень подходящий возраст, чтобы начать это практиковать. Как раз перед тем как начнут проявляться гормональные изменения — это подходящее время, чтобы начать обучать ребенка медитации, йоге и боевым искусствам. Тело готово и гибко, и ум готов. Это в идеале. Конечно, для того, чтобы начать медитировать, любое время благоприятно, любой возраст подходит. Но наиболее идеальное время для начала — восемь-девять лет.

В наши дни даже у восьми-девятiletних детей очень колеблющийся ум. Так много вещей оказывает влияние на ребенка. Например, еда оказывает влияние, окружающая среда, образ жизни... Очень многие вещи влияют. Но всё это влияние минимально.

Научные исследования медитации и ее влияния на человека начали проводиться на Западе еще с 60 годов прошлого века. За несколько десятилетий таких исследований накопилось уже несколько тысяч и каждый месяц выходят все новые и новые публикации, посвященные благотворным эффектам медитации.

Изучив с помощью МРТ, что происходит с нашим мозгом во время медитации, ученые пришли к выводу, что даже одной короткой медитации достаточно, чтобы добиться значительного снижения активности бета волн — это означает, что кора головного мозга менее активно включена в процесс обработки информации, чем обычно.

Простыми словами, во время медитации мозг человека отдыхает от переработки бесконечного потока информации. Интересно, что такие результаты демонстрируют люди, впервые пробующие медитацию.

Два снимка демонстрируют состояние мозга ДО и ПОСЛЕ медитации. Снимок слева — мозг ДО медитации, а справа — ПОСЛЕ. Активность бета волн показана яркими цветами на снимках слева.

Медитация увеличивает содержание серого вещества в мозгу

Группа Гарвардских ученых провела эксперимент, в котором приняло участие 16 человек. Каждый день в те-

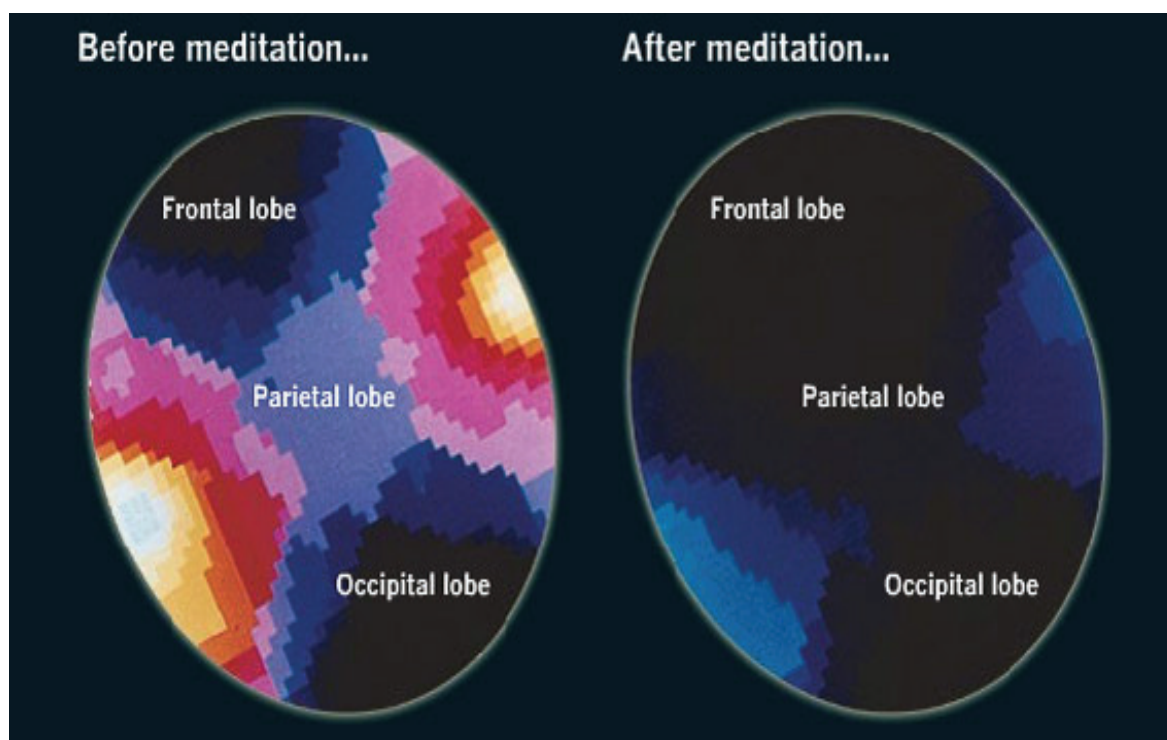


Рис. 1. Два снимка демонстрируют состояние мозга ДО и ПОСЛЕ медитации.
Источник: https://en.wikipedia.org/wiki/Brain_activity_and_meditation

чение восьми недель участники исследования должны были практиковать медитацию в течение 30 минут.

Участникам эксперимента дважды делали МРТ мозга — один раз за две недели до начала исследования, а второй раз — после того, как участники уже прошли курс по медитации.

Вывод ученых ошеломительный:

Анализ снимков МРТ показал, что после восьми недель медитации у участников эксперимента увеличилась плотность серого вещества в области головного мозга (гиппокамп), отвечающей за память и обучение, а также в отделах мозга, отвечающих за самосознание, сострадание и самоанализ.

Это первое исследование, доказывающее, что медитация приводит к изменениям серого вещества в мозгу.

Источник <http://news.harvard.edu/gazette/story/2011/01/eight-weeks-to-a-better-brain/> и http://www.princeton.edu/~achaney/tmve/wiki100k/docs/Grey_matter.html

Медитация тормозит потерю серого вещества мозга при старении.

Медитация помогает сохранить объем серого вещества мозга, в котором содержатся нейроны. К такому выводу пришли исследователи из медицинской школы Калифорнийского университета в Лос-Анджелесе, изучавшие связь между возрастом и серым веществом в двух группах людей.

Ученые сравнили мозг 50 человек, которые медитировали в течение многих лет, и 50 человек, которые никогда этим не занимались.

Медитация эффективно лечит депрессию и снижает уровень стресса

Снова Гарвардские ученые со своим МРТ. Они провели эксперимент, похожий на описанный выше. Группу участников, не имеющих предыдущего опыта медитации, в течение восьми недель обучали медитации — таким техникам как сканирование тела, сидячая медитация, медитация при ходьбе и осознанность в повседневных действиях.

Анализ снимков МРТ ДО и ПОСЛЕ эксперимента показал, что у участников утолстились части головного мозга, отвечающие за эмоции и восприятие, что в итоге привело к «значительному и продолжительному по времени уменьшению психологических проблем, связанных с беспокойством, тревогой и депрессией у участников». Источник: <https://mic.com/articles/103790/science-has-amazing-news-for-people-who-meditate#.9hFQoVLu3>

Исследование Университета Висконсин-Мэдисон показывает, что практика медитации снижает плотность серого вещества в областях мозга, отвечающих за беспокойство, тревогу и стресс. Ученые говорят, что «медитаторы лучше справляются с обработкой потока стимулов-возбудителей, поступающих в мозг от момента к моменту, и менее склонны «застревать» на каком-либо одном раздражителе».

Исследование Университета Висконсин-Мэдисон показывает, что практика медитации **снижает плотность серого** вещества в областях мозга, отвечающих за беспокойство, тревогу и стресс. Ученые говорят, что «ме-

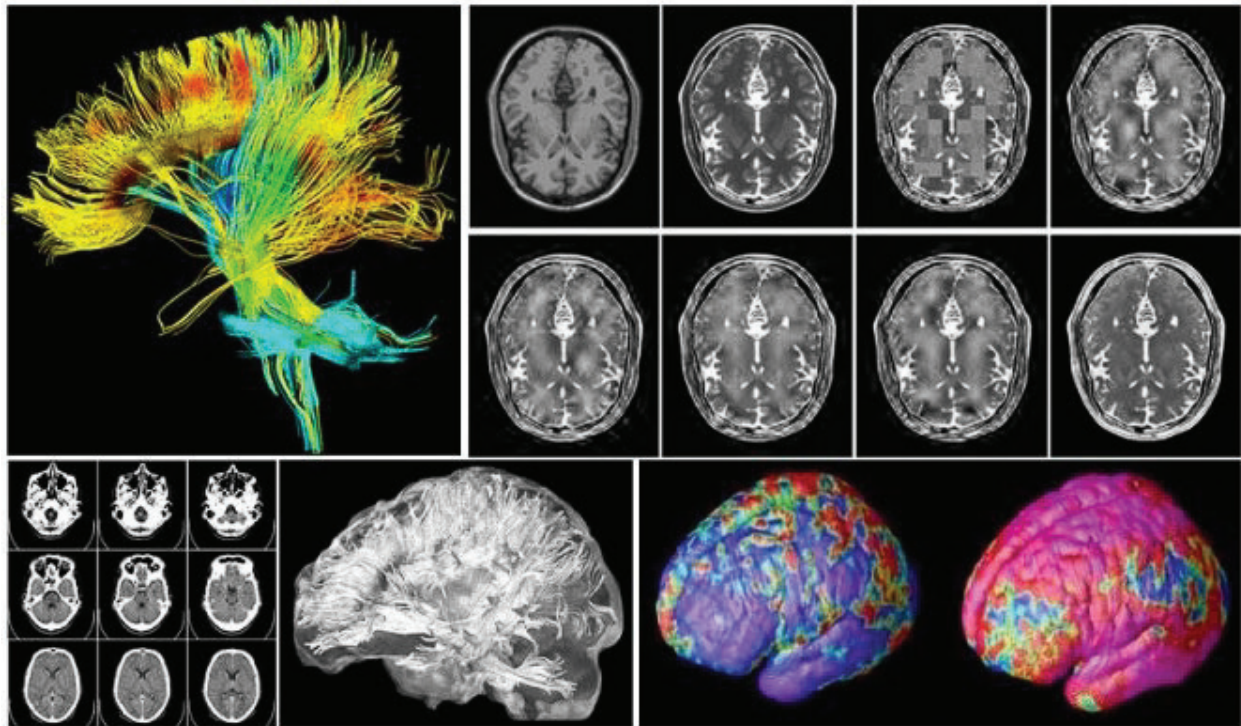


Рис. 2. Показывает изменение плотности серого вещества в областях мозга

дитаторы» лучше справляются с обработкой потока стимулов-возбудителей, поступающих в мозг от момента к моменту, и менее склонны «застревать» на каком-либо одном раздражителе».

Источник <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2944261/>

и еще <http://ajp.psychiatryonline.org/doi/abs/10.1176/ajp.149.7.936>

Исследование в пяти средних школах Бельгии, в котором приняло участие около 400 человек в возрасте от 13 до 20 лет, показало, что «школьники, посещавшие программу по медитации имели пониженные показатели депрессии, беспокойства и стресса, чем школьники, не занимавшиеся медитацией».

Источник. <https://www.sciencedaily.com/releases/2013/03/130315095916.htm>

Исследователи из Университета Джона Хопкинса изучали эффективность использования медитации в качестве терапии против ряда психических расстройств, таких как стресс, зависимость, депрессия, хронические боли и панические расстройства.

Литература:

1. Шри Шри Рави Шанкар. Мудрость нового тысячелетия. Издательство: Международный Фонд «Искусство Жизни». Переплет: мягкий; 176 страниц; 2003 г.
2. Шри Шри Рави Шанкар. Сила Тишины. Издательство «Эксмо»; твердый переплет; 288 страниц; 2008 г.
3. Далай Лама IVXL. 365 медитаций на каждый день. Издательство «Эксмо»; твердый переплет; 320 страниц; 2013 г.
4. Дэниель Сигель. Внимательный мозг. Научный взгляд на медитацию. Издательство Манн, Иванов и Фербер; твердый переплет, 336 страниц, 2015 г.

В исследовании было проанализировано более 3500 пациентов, страдающих перечисленными недугами.

Вывод: «всего 30 минут медитации в день существенно снижает симптомы депрессии и панических расстройств. А восьминедельный курс медитации приводит к общему снижению уровня беспокойства, депрессии и боли, причем благотворный эффект сохраняется более чем на полгода после окончания курса».

Исходя из всего вышеперечисленного можно сделать вывод, что медитация оказывает реально положительный эффект на мозг человека. Снижение уровня стресса и агрессии.

Такой простой и эффективный метод для того чтобы изменить и перестроить мозг человека.

Медитация — это не что-то нереальное и эфемерное. Это конкретная тренировка мозга. Как мышцы можно изменить при помощи физических упражнений, так и мозг при помощи медитации.

Нам просто необходимо начать обучать детей и подростков в образовательных учреждениях под руководством опытных учителей медитации.

Цветокommunikация в рекламе и закономерности восприятия рекламного сообщения

Дроздов Виталий Сергеевич, аспирант

Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники (г. Минск)

В данной статье рассмотрена цветокommunikация в рекламе, а также выведены психофизиологические характеристики основных цветов. Результаты исследования могут быть использованы руководителями PR служб для повышения эффективности рекламной политики.

Ключевые слова: реклама, цвет, коммуникация

Цвет — уникальное средство воздействия на психику человека. И сила цвета во многом заключается в том, что он способен «обойти» защитные механизмы нашего сознания и действовать на бессознательном уровне, поэтому в этом своем качестве он становится очень привлекательным средством для манипуляций. Современный человек должен знать и понимать, как цвет воздействует на его организм и психику, чтобы лучше ориентироваться в окружающем мире. По выражению Гмызиной, «принадлежность цвета к единому смысловому пространству, объединяющему повседневную жизнь, интеллектуальную рефлексию, бессознательную память коллектива, художественное творчество и множество иных проявлений человеческой деятельности, безусловно, делает цвет частью сложной и целостной «картины мира» культуры» [1].

Таким образом, цвет в рекламе, согласно Словарю рекламных терминов, «заслуживает детального рассмотрения, особенно в следующих аспектах: цвет в рекламе должен способствовать привлечению внимания и сам по себе быть броским», поэтому, например, «агрессивный кроваво-красный и коричневый цвета могут применяться при обращении к мужчинам. И наоборот, розовый, светло-желтый и светло-зеленый сильнее воздействуют на женщин» [2].

Применительно к рекламной культуре можно вывести следующие психофизиологические характеристики цвета.

Красный — «улучшает обменные процессы в организме, активизирует деятельность желудка, улучшает кровообращение и сердечную деятельность, устраняет застойные явления в организме, лечит заболевания кожи, оказывает тонизирующее и стимулирующее действие на организм» [3]. Данный цвет способен быстро привлечь к себе внимание, зафиксировать взгляд на предмете рекламы, он настраивает на решительность, способен вызвать у человека сильное желание совершить тот или иной поступок, сделать энергичное усилие и купить рекламируемый товар. Семантика этого цвета — «внимание, не проходите мимо, действуйте ради действия: дерзко, недуманно, поддайтесь первым чувствам» [4]. Это особенно необходимо учесть тем, кто рекламирует продукцию, адресованную мужскому полу, для которых красный цвет всегда был знаковым. Небольшая деталь объявления или

каталога, выделенная красным будет уместна и сразу привлечет к себе внимание.

Например, корпоративным цветом страховой компании «Альфастрахование» является красный, в то время как «чрезмерное его использование способно вызвать у потребителя агрессивность и даже раздражение предметом рекламы». Красный цвет считается не только воплощением неординарности, но и часто отождествляется с напористостью.

Оранжевый — «помогает вызвать прилив жизненных сил, дает оптимистический тонус, создает ощущение радости, веселья, благополучия». Этот цвет лучше всего использовать в рекламе образовательных и туристических услуг, медикаментов, детских товаров. Оранжевый цвет прибавляет активности, но при этом дает чувство внутреннего равновесия и душевной гармонии.

Желтый цвет — «... теплый, яркий, струящийся, подвижный, радостный, беспечный, живой» настраивает на коммуникабельность. Синий и зеленый цвета оправдывают свои характеристики как релаксирующие, успокаивающие, и поэтому особо предпочитают людьми, испытывающими нужду в расслаблении и отдыхе.

Использование психологии цвета в визуальных рекламных коммуникациях созвучно специфике тендерных различий. Например, в журнале-альманахе «Лаборатория рекламы, маркетинга» (2003 г.) подробно описывался эксперимент, суть которого состояла в выявлении глубинного отношения российской аудитории к цвету в рекламе разных стран. Для эксперимента были выбраны образцы рекламы автомобилей, изготовленные в различных государствах: России, США, Германии и Японии. В опросе принимали участие 53 человека в возрасте от 18 до 55 лет (15 мужчин и 38 женщин). Опытным путем были обнаружены семантические ментальные пространства мужчин и женщин, позволившие выявить структуру восприятия цвета, определить отношение российской аудитории к образцам рекламы. Например, анализируя результаты эксперимента, Е. А. Миронова подчеркивает, что «при формировании образа американской рекламы насыщенный красный цвет сыграл основную роль». Российский культуролог Е. А. Николаева считает, что «для большинства мужчин основным в жизни является профессионально-трудовая деятельность, в то время как центром жен-

ской сферы является семья. Мужским критерием при выборе занятия выступает возможность карьерного роста, тогда как женщина акцентируется на эмоциональном климате и межличностных отношениях» [5]. Психологические портреты у мужчин и женщин получились разными: для мужчин в американской рекламе красный цвет сочетается с серьезностью, движением, индивидуализмом; для женщин — с чем-то темным, резким, большим, сильным. Психологический портрет японской рекламы получился у мужчин и женщин похожим: для мужчин важнее такие параметры, как «красивая», «приятная», «гладкая», а для женщин — «серьезная», «надежная», «мужская», «гармоничная», то есть в представлении женщин реклама олицетворяла мужской характер. В японской рекламе преобладали холодные, спокойные тона: голубой, серебристый, темно-серый, не вызывающие раздражения, что делает образ более четким, привлекательным и серьезным, хотя и традиционным. Серов писал о том, что «женский интеллект в определенных стадиях развития проходит через этапы доминирования «мужских», так и мужской — «женских» компонентов, которые в хроматизме моделируются определенными цветами, канонизированными мировой культурой». На мой взгляд, интересные сведения о типах людей с учетом «хроматических особенностей интеллекта» приводит исследователь О. Н. Чечина, которая экспериментально устанавливает тот факт, что женщины (фемининный тендер) больше предпочитают розовые и сиреневые цвета, а мужчины (маскулинный тендер) — синие оттенки.

Психологический портрет российской рекламы, как далее резюмирует Миронова, выглядит положительным и у мужчин, и у женщин. Среди наиболее важных характеристик обе группы указывали безопасность: «Вероятно, на это повлияли насыщенный синий фон и статичность автомобиля. В понимании мужчин данная реклама яркая, четкая, реальная, а в понимании женщин — добрая, мягкая, красивая. Следует заметить, что обе группы не выделили такую характеристику, как серьезность» [6]. В немецкой рекламе обе группы на первое место поставили такие характеристики, как желтый и яркий. Таким образом, это подтверждает утверждение о том, что мужчины и женщины имеют различную категориальную структуру восприятия цвета, поэтому при создании рекламы необходимо учитывать особенности тендерного предпочтения различных составляющих рекламного обращения: цвет, изображение, текст. В. И. Шуванов подчеркивает, что цвет может вызывать самые «противоречивые чувства и мнения, ассоциации, поэтому знание специфики «цветных» вопросов позволяет корректнее решать задачи, связанные с оформлением упаковки рекламного товара». Например, цвет упаковки говорит как об особом сигнале, как о специфическом языке, который на невербальном уровне передает человеку информацию о продукте. Так, зеленый цвет оказывает целительное, расслабляющее действие, будет уместен и эффективен в рекламе медикаментов, водоочистительных систем, сто-

матологических клиник и аптек, ветеринарных лечебниц, центров здоровья и охраны окружающей среды.

Специалист в области маркетинговых коммуникаций Е. И. Мазилкина считает, что для качественного создания бренда и управления им важно иметь четкое представление о товарных знаках, марках, их функциях, правильно угадывать цвет упаковки продукта: «Цвет, несомненно, является самым могущественным средством эмоционального выражения. Изучение произвольных физиологических реакций — движений глаз, деятельности нервной системы, сердечного ритма — показывает, что цвет — это элемент упаковки, вызывающий самый быстрый и широкий отклик. Это происходит на бессознательном уровне. <...> В упаковке люди воспринимают цвет на трех разных уровнях — физиологическом, культурном, ассоциативном. Первый уровень произвольный и общий для всех. Второй зависит от визуальных традиций, складывающихся веками, своих для каждого народа. Третий связан с цветовыми вариациями на упаковках, которые благодаря рыночному прогрессу становятся принадлежностью особой продуктовой категории» [7].

Обращая внимание на экспрессивную функцию цвета, Серов говорит о том, что «в нашем стремлении лучше приспособиться (к партнеру, к семье, к коллективу) цвет играет роль опредмеченных эмоций. То есть, цветам одежды или машины мы часто передаем все то, чего никогда не сможем сказать окружающим, потому, что не можем выразить словами все реально ощущаемое, все чувствуемое нами. Словами можно передать осознанное, цветами — неосознаваемое», то есть исследователь резюмирует о существовании «внутреннего цвета» души или «хромопортрета» человека. По мнению швейцарского педагога и художника И. Иттена, «субъективная предрасположенность к цвету говорит о внутреннем мире человека, <...> одновременно с этим и о способе его мышления, чувствах и поступках. Внутренний склад человека, его внутренняя структура отражаются в его персональном цветовосприятии. Тот, кто хочет интерпретировать субъективные цветовые проявления, не должен останавливаться на оценке только различных цветовых характеристик и их самостоятельной выразительности». Но цвета не являются знаками эмоций, способными ассоциативно вызывать или выражать то или иное чувство, они сами предстают перед человеком как эмоции, точнее как объективно воплощенные эмоции. Воздействие цвета вызывает не только ощущение (сенсорный компонент), но и чувство по отношению к этому ощущению. Вторым существенным фактом является остаточная жесткая степень «закрепленности» за определенным цветом определенной эмоции. Психически здоровый человек, начиная с трех-четырёх лет, когда он может вербализовать свои впечатления, понимает эмоциональное содержание основных цветов и может их дифференцировать по эмоциональному знаку [8].

По мнению О. В. Поздняковой, реклама «использует возможности цветовой палитры более упрощённо, по-

верхностно, скорее акцентируя внимание на семантической составляющей и сиюминутном эффекте, поскольку основные функции рекламы (информационная, экономическая, социальная, маркетинговая) направлены на развитие материального мира и значительно отличаются от функций живописи (познавательная, эстетическая, социально-воспитательная, документальная, религиозная, идеологическая, символическая), дающих развитие духовному началу». Клиширование, стереотипность, проверенные успешные цветовые приемы в визуальном ряду — приметы современной рекламной практики, но живопись гораздо гибче и свободнее в создании новых приемов, техник, цветовых сочетаний. В своем развитии живопись прошла огромный путь от наскальных рисунков до современного искусства и продолжает искать через цвет новые приемы воздействия на зрителя, потому что в ней цвет сам по себе является носителем идеи, идеала. Так, например, насыщенный желтый цвет в картинах Ван Гога («Подсолнухи», «Ночное кафе» и др.) подчеркивает настроение отчаяния и тоски, лилово-красный закат в картине Э. Мунка «Крик» создает зловещую атмосферу. Система наложения красок у русского художника А. Иванова (этуд «Вода и камни под Палаццуоло») разнообразна: синие блики в воде перекликаются с голубоватыми камнями на берегу, то есть красочное пятно находит себе поддержку в разнообразных оттенках этого цвета. В картине «Сирень» М. Врубеля колорит отмечен декоративностью, расплывчатой предметностью, звучностью цвета, повышенной эмоциональностью (беспокойная симфония лиловых, синих и фиолетовых отражает чувство смятения, тоски).

Психолог Б. А. Базыма приходит к выводу, что взаимосвязь цвета и эмоций является многоуровневой: 1) цвета и их сочетания являются символами эмоций, их внешним воплощением, опредмеченной формой; 2) эмоциональные состояния человека влияют на ситуативное отношение к цвету (изменения цветовой чувствительности, цветовых предпочтений); 3) устойчивые эмоциональные особенности субъекта также находят свое отражение в различных вариантах цветовых предпочтений. С одной стороны, «подобная полифункциональность цвета, делает его уникальным средством изучения эмоциональной сферы человека, но с другой, — лежит в основе неоднозначности в оценках наблюдаемых феноменов, что требует от исследователей особой тщательности при принятии решения относительно того, на каком конкретном уровне он рассматривает и анализирует эти феномены» [9].

Поэтому связка «эмоции и цвета» является обусловленной психофизическими характеристиками цвета и психофизиологической организацией человека. Из этого следует, что определенные формы отношения к цвету у человека несут информацию об индивидуальных и типологических качествах — темпераменте, характере и личности.

Немецкие ученые Г. Фрилинг и К. Ауэр, исследующие воздействие цвета на человека в различных усло-

виях, указывают на то, что с возрастом у людей растет предпочтение более темных, спокойных тонов-коричневого, оливкового, серого, черного, но в целом, по-прежнему, чаще предпочитают красный, желтый, зеленый и синий. При этом мужчины больше симпатизируют красному и желтому, а женщины — синему. Л. Н. Миронова, анализируя различия в цветовых предпочтениях в зависимости от возраста и образовательного уровня, полагает, что простые, чистые, яркие цвета действуют на человека как сильные, активные раздражители. Они удовлетворяют потребностям людей со здоровой, неустоленной нервной системой — это дети, подростки, молодежь, люди физического труда, открытые, простые и прямые натуры. Сложные, малонасыщенные, разбавленные оттенки действуют, скорее всего, успокаивающе, чем возбуждающе, вызывают более сложные ощущения, отражают потребности субъектов достаточно высокого культурного уровня и предпочитают чаще людьми среднего и пожилого возраста, интеллигентного труда, лицами с утомленной и тонко организованной нервной системой.

Цветовые выборы взрослых можно рассматривать как отражение превалирования потребности в стабильном, уравновешенном состоянии, сохранении достигнутого и даже релаксации над потребностью в активности, росте и развитии, которая доминирует у детей. В работах К. В. Бардина, например, приводятся результаты экспериментального изучения цветовых предпочтений детей дошкольного возраста, и делается вывод об отсутствии какой-либо закономерности в цветовых предпочтениях детей: «... вообще не существует определенного порядка предпочтения цветов». По мнению И. В. Сироткиной, есть «цвета, которых человек избегает, так как они раздражают его и вызывают чувство дискомфорта», и любимые цвета, то есть, налицо очевидные цветопредпочтения. Но главным фактором является то, что цветовая гамма оказывает на человека сильное эмоциогенное воздействие, под влиянием цвета окружающей предметной среды у него меняется настроение. Также известны случаи «цветового голодания», когда при цветовой бедности окружающего пейзажа и обстановки развивались симптомы астенизации. У детей, длительное время проживающих в условиях «цветового голодания», отмечаются даже задержки интеллектуального развития.

Однако описанные выше сведения не дают полной общей картины о психологическом влиянии цвета, так как аспект проблемы оснований колористики достаточно широкий и требует более детального рассмотрения. Как замечает в своем диссертационном исследовании А. А. Исаев, «проблема актуального отсутствия единства в гуманитарных теориях о цвете движется в рамках известной, и неразрешимой дихотомии знания и познания... Все поиски «объективных законов (смыслов, значений)» цветов, в конечном счете, упираются в отсутствие общезначимости, в наличие несовпадающих, противоре-

чивых интерпретаций у различных исследователей, в различных культурных традициях [10].

Следовательно, отметим, что к особенно хорошим результатам приводит «целенаправленное использование цвета именно в рекламной коммуникации». Цветная реклама повышает очевидность достоинств представленных товаров и услуг, заставляет человека эмоционально воспринимать предметы, облегчает узнавание. Содержание и цвет должны действовать согласованно, чтобы достичь позитивного маркетингового эффекта.

Таким образом, сформулируем основные выводы:

Литература:

1. Гмызина, Э.В. Цвет в культуре Древней Руси: слово и образ: дис... канд. культурологии / Э.В. Гмызина. — Киров, 2000. — 164 с.
2. Реклама, от «А» до «Я». Словарь рекламных терминов. — М.: Аструм, 1992. — 200 с.
3. Обухов, Я.Л. Красный цвет / Я.Л. Обухов // Журнал практического психолога. — 1996. — № 5. — с. 39–47.
4. Шуванов, В.И. Психология цвета в дизайне упаковки [Электронный ресурс] / В.И. Шуванов. — Режим доступа: URL: <http://psyfactor.org/lib/color8.htm>.
5. Николаева, Е.А. Женское литературное творчество в России как воплощение особого ментального типа: автореф. дис... д-ра культурологии
6. Миронова, Е. Цвет в рекламе сквозь глубину подсознания / Е. Миронова // Лаборатория рекламы, маркетинга и Public Relations. — 2003. — № 5. — с. 45–52.
7. Мазилкина, Е.И. Брендинг / Е.И. Мазилкина. — М.: Дашков и К°, 2009. — 224 с.
8. Мухина, В.С. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта / В.С. Мухина. — М.: Педагогика, 1981. — 240 с.
9. Базыма, Б.А. Цвет и психика [Электронный ресурс] / Б.А. Базыма. — Режим доступа: URL: <http://psyfactor.org/lib/colorpsy.htm>
10. Исаев, А.А. Феномен цвета в контексте бытия человека: опыт философского анализа: канд. филос. наук / А.А. Исаев. — Магнитогорск, 2006. — 139 с.

Особенности процесса психотерапии семей с детьми, имеющими особенности развития, в контексте работы горя

Кузьмина Ася Анатольевна, кандидат экономических наук, психолог
Новокузнецкий Детский Центр по работе с детьми с ОВЗ «Clever kids»

Появление ребенка с ОВЗ становится крайне интенсивным опытом для семьи. Горе является естественной и здоровой реакцией человека, но родители иногда реагируют слишком неадекватно на ограничение ребенка, и им может понадобиться терапевтическая помощь. В статье рассмотрены цель, задачи, тактика процесса психотерапии семей с детьми, имеющими особенности развития, в контексте работы горя. Автор так же анализирует причины необходимости длительной психотерапевтической работы, связанной с работой горя.

Ключевые слова: ограниченные возможности здоровья, психотерапия, семейное консультирование, утрата, горе, компенсация дезадаптации.

Ребенок с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) часто изначально негативно воспринимается семьей. В период беременности к рождению ребенка «готовятся», с ним связано много мечтаний о том, какой счастливой станет семья, строятся планы на будущее. Но если ребенок оказывается «несовершенным», эти мечты

1. Цвет всегда имел особое выразительное звучание, потому что его использование в искусстве, живописи, психологии, а также рекламной сфере имеет неслучайный характер;

2. Значительно усложняется задача цветового оформления рекламной продукции, когда тот или иной цвет наделяется различными культурфилософскими смыслами;

3. Старшее поколение людей делает выбор в пользу темных, малонасыщенных цветов, молодежь и подростки, наоборот, стремятся «раскрасить» свою жизнь всеми цветами радуги, отдавая предпочтение насыщенным, ярким цветам;

и ожидания рушатся — возникает боль утраты. Понимание родителями того, что у ребенка есть нарушения, часто вызывает ощущение потери. Это касается и потери возможностей самого ребенка, понимание и принятие того, что для него очень многое останется недоступным. Это и переживание потери собственных надежд, которые

связаны с образом «обычного» родителя «обычного» ребенка.

Необходимо уточнить, что отличие «обычного» горя от горя, которое чувствуют родители, когда у них рождается ребенок с ОВЗ, состоит в том, что этот ребенок жив. Именно из-за того, что ребенок жив, горе уже с самого начала становится неправильно «понятым» окружением. С психологической точки зрения, горе — это реакция на любой вид утраты, не только смерть. В данном случае, родители потеряли что-то очень дорогое — долгожданного «ребенка своей мечты». В основе психологических причин горя лежит один общий фактор: ощущение потери ценного и любимого, того, к чему имелаась сильная аффективная привязанность. В процессе психотерапии семья должна «переработать» свое разочарование в ребенке, но это происходит только в том случае, если родители смогли проделать всю внутреннюю работу, связанную с горем.

Таким образом, цель психотерапии семьи с детьми, имеющими особенности развития, в контексте работы горя — перестройка, адаптация психики человека к жизни без утраченного, коррекция деструктивных психических процессов и невротизации личности. Задача психотерапевта состоит в том, чтобы разделить с родителями работу горя, а именно — помочь им избавиться от зависимости от утраченного образа «здорового» (фантазийного) ребенка и найти новые модели взаимодействия с реальным ребенком.

Психотерапия детей, имеющих особенности развития, невозможна вне семейной психотерапии. Каган В. Е. [1] обращает внимание на тот факт, что при любой организации лечебного процесса основную часть времени ребенок проводит дома, и от того, примет ли семья на себя терапевтическую роль, существенно зависит успех лечения. Кроме этого, тревожность родителей часто питается не только состоянием ребенка, его физиологическими и психологическими проблемами, но и «социальными» суевериями и предрассудками. Часто особенностью семей, воспитывающих ребенка с ОВЗ, также является и непродуктивность стиля поведения родителей и/или полный отказ от себя ради ребенка. Обычно родители знают (информированы) как надо вести себя с ребенком, но сохраняют постоянно утверждающий свою непродуктивность стиль поведения. Нередко матери, даже понимая, что им нужна психотерапевтическая помощь, не могут позволить себе отвлечься от ребенка даже на короткое время для улучшения своего собственного состояния.

Ребенок с ОВЗ требует особого попечения и заботы. Жизнь рядом с ним не является простой, нужны особые силы и энергия. Многие трудности, с которыми сталкиваются члены семьи, имеют долговременный характер. Как результат — физическая и эмоциональная усталость. Более того, если родители обычных детей сталкиваются с трудностями, они небезосновательно рассчитывают, что через некоторое время ситуация изменится, поскольку обычный ребенок динамично растет и развивается. Здесь

же ситуация совсем иная. Поэтому в процессе психотерапии родители могут изменить понимание смысла происходящих событий, принять ребенка и его возможности, увидеть шаги в улучшении его состояния и развития.

Таким образом, в работе с семьей психотерапевт решает три взаимосвязанные задачи: компенсация дезадаптации каждого из родителей; компенсация дезадаптации семьи; включение родителей в медико-психологическую работу с ребенком, основанную на реалистическом подходе к перспективам лечения. При таком подходе мерой успеха является не степень близости к идеальному желаемому, а преодоление существующих трудностей.

Кратко рассмотрим вышеперечисленные задачи терапии:

1) Компенсация дезадаптации каждого из родителей.

Родитель детей с ОВЗ страдает преимущественно от воспоминаний. Поэтому необходимо отреагирование с разрядкой заблокированных эмоций, т.к. ситуации страха, стыда за ребенка, а так же ряд мелких или частичных психотравм может суммироваться и затем оказывать кумулятивный эффект. Родитель в ходе психотерапии приходит к пониманию, что с рождением ребенка его собственная жизнь не «полностью потеряла смысл», она продолжает иметь свою ценность и остается такой же значимой и важной, несмотря на потерю «ребенка своей мечты». Родитель может простить себя, отпустить обиду, принять ответственность за свою жизнь, мужество за ее продолжение, то есть происходит возвращение себе себя самого.

Тактика терапевтической помощи состоит в том, чтобы помочь родителю обнаружить отвергнутые чувства и найти способ признать факт этот чувств и завершить незавершенные ранее процессы горевания или протеста. Многие родители годами скрывают свои негативные реакции, т.к. исходят из предположения, что если они проявят эти чувства по отношению к ситуации рождения ребенка с ОВЗ, то это изменит их отношение к ребенку в худшую сторону. Но когда люди долго носят в себе «непереработанное» горе, им иногда бывает трудно закончить горевать. Когда горе смешано с виной и самобичеванием, человек, который его переживает, может стать «профессионалом в горевании» (Паркес, 1974).

2) Компенсация дезадаптации семьи.

Данная задача реализует психотерапевтические меры по реконсолидации семьи. Если члены семьи смогут индивидуализироваться и участвовать в более осмысленных видах взаимодействия с другими членами семьи; интернализировать свои конфликты, не проецируя их на других членов, то удастся прекратить травмирующее воздействие процесса горевания. То есть, психотерапевт поддерживает веру в то, что все семьи обладают способностью развиваться, обучаться и меняться. Фокус терапии смещается на развитие компетентности клиентов с исправления «неполадок» в семейной системе.

В ситуации, когда один родитель, возражает против семейной психотерапии, то тогда лучше сосредоточить усилия на работе с другими членами семьи, в том числе

сисбами пациента, используя все возможности для психотерапевтического переозвучивания нежелательного подхода и предупреждения небезразличных для ребенка семейных конфликтов вокруг его лечения и воспитания.

Проведение терапии с верой в ресурсность людей имеет преимущества. Строительство терапии на основании компетентности служит напоминанием при исследовании трудностей, что у семей есть не только проблемы, но и силы. Руководство этой метафорой в работе с семьями, в которых растет ребенок в ОВЗ, дает возможность больше узнать о различных аспектах компетентности родителей, об их уникальном опыте, сфокусироваться на ресурсных сторонах семейного функционирования.

3) Принятие семьей на себя терапевтической роли (включение родителей в медико-психологическую работу с ребенком).

Эта задача сочетает в себе психотерапию семьи и направленное ее обучение, которые могут строиться на индивидуальной и групповой основе. В ходе реализации этих мер семьи могут, например, образовать самостоятельный микроклуб, помогая друг другу в уходе за детьми, организуя совместное их пребывание, меняясь полезным опытом. Но иногда появление не зависимой от ребенка сферы интересов может сопровождаться усилением чувства вины родителей («Я не должна уделять время на общение с другими семьями, потому что это предательство ребенка (т.к. тогда я уделяю ему меньше времени)», «Я не должен доверять ребенка няне, потому что она не позаботится о нем как следует»).

В статье не уточняется направление психотерапии, в рамках которого проводится проработка горя, т.к. автор статьи разделяет подход Д. Штерна [5]. Это предметно-образительные системы со стороны взаимодействующих лиц (родителей, ребенка), включающих в себя все желания, страхи, конфликты, фантазии, проекции, идентификации, интернализации. Если один элемент изменяется, поскольку к нему была приложена психотерапевтическая активность, следует, что все другие элементы должны измениться, чтобы приспособиться к изменению

первого элемента. Точка ввода определяется направлениями в психотерапии (психодинамический, феноменологический (экзистенциально-гуманистический), поведенческий (когнитивно-поведенческий), а изменения во всей системе определяются природой самой системы. То есть, при динамической взаимосвязи двух основных элементов модели любая психотерапевтическая процедура, направленная на изменение одного элемента, будет модифицировать всю систему.

Таким образом, ребенок с ОВЗ не может быть адаптирован и социализирован «сам по себе», отдельно от родительской семьи. Поэтому в статье рассмотрена интеграция в социум семьи ребенка с ОВЗ: терапевт находится в поиске сильных сторон семейной жизни, анализирует способности семьи решать проблемы и получать новые знания, развиваться сначала вместе с терапевтом, а потом без его помощи. Психотерапевту важно выделять специфические примеры позитивного поведения родителей и родительской чуткости, т.к. сосредоточение на тех аспектах, в которых семья и терапевт соглашаются друг с другом, приносит искреннее чувство заботы и благожелательности со стороны терапевта. Именно тогда большинство семей начинает понимать, что цель терапии — позитивная по своей природе и что терапевт будет обращаться к проблемам, используя компетенцию и силу членов семьи.

Поэтому, терапевтические вмешательства могут включать сочетание различных позиций и подходов, поэтому та или иная терапевтическая модель может быть полезной, эффективной в большей или меньшей степени в зависимости от целей, для которых она предназначена. На разных этапах работы может быть использован как индивидуальный формат встреч (терапия с одним родителем), также формат супружеской терапии (оба родителя), групповой формат (семейные группы). Психотерапевту, работающему с семьями, воспитывающими детей с ОВЗ, следует быть готовым к многолетней поддержке родителей, неизбежно переживающих периоды не только надежд и успехов, но и разочарований, подавленности, растерянности, когда все усилия кажутся напрасными.

Литература:

1. Каган, В. М. Неконтактный ребенок — М.: Медицина, 1989. — 128 с.
2. Колуччи, М. Кратковременное вмешательство в систему «родители-ребенок» // *Мать, дитя, клиницист (новое в психоаналитической терапии)* / под ред. Г. Виззиелло, Д. Штерн. — М., 1994. — с. 91–100.
3. Кузьмина, А. А. Особенности процесса психотерапии при нарушениях в ранних объектных отношениях // *Educatio*. — 2015. № 4. — с. 48–52.
4. Трэд, П. Различные направления. Предупреждение изменений в развитии отношений мать-ребенок и значение этого феномена в терапии // *Мать, дитя, клиницист (новое в психоаналитической терапии)* / под ред. Г. Виззиелло, Д. Штерн. — М., 1994. — с. 173–183.
5. Штерн, Д. Фундаментальные аспекты лечения родителей и детей: общность разных подходов // *Мать, дитя, клиницист (новое в психоаналитической терапии)* / под ред. Г. Виззиелло, Д. Штерн. — М., 1994. — с. 13–23.
6. Fraiberg, S.H., Adelson, Shapiro, V. *Ghosts in the Nursery: A Psychoanalytic approach to the Problems of Impaired Infant-Mother Relationships*. — Columbus, Ohio: Ohio State University Press, 1987. — pp. 100–136.
7. Winnicott, D. W. *Transitional objects and transitional phenomena. A study of the first «not-me» possession* // *The International Journal of Psycho-Analysis*. — 1953. — № 34. — pp. 89–97.

HR-технологии: психодиагностика в работе с персоналом

Лукашева Ксения Алексеевна

Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ (г. Москва)

В данной статье анализируются области и задачи применения психодиагностики в сфере управления персоналом. Выделены основные группы тестов, используемые в кадровой работе, а так же предложены примеры реальных практических методик к каждой из групп.

Ключевые слова: психодиагностика, управление персоналом, работа с персоналом, психологические тесты, подбор персонала, оценка персонала

В современных условиях развития экономики и предпринимательства работа с персоналом становится важным звеном в отношениях между управленцами и сотрудниками организации. От эффективности работы HR-специалистов зависит психологический климат и культура организации, а, следовательно, и результативность деятельности организации. Постоянно возрастающая интенсивность работы, повышение требований к сотрудникам, построение системы управления персоналом с использованием современных кадровых технологий требует привлечения к кадровой работе знаний в области психологии, а в частности, психодиагностики. Стоит отметить, что успешная деятельность какой-либо организации зависит не только от квалификации работников, но и от грамотной диагностики психологических особенностей персонала и правильного оперирования результатами проведенных методик. Если управление персоналом происходит стихийно, без учета личностных особенностей, а подбор кадров осуществляется случайным образом, без учета и понимания психологических особенностей коллектива, то создается почва для снижения продуктивности работы, частых конфликтов и увольнений. Постепенно появляются проблемы, которых можно было избежать.

Согласно Большому психологическому словарю, психологическая диагностика, или психодиагностика — это психологическая дисциплина, разрабатывающая методы выявления и изучения индивидуально-психологических особенностей человека; служит соединительным звеном между общепсихологическими исследованиями и практикой [1, с. 526]. В компетенцию психодиагноста входит не только проведение и обработка результатов тестирования, но и создание и апробация методик, разработка требований и правил проведения диагностики, совершенствование способов обработки и интерпретации результатов. Психодиагностика использует большое количество методов и практических методик, которые призваны достаточно оперативно и с большой надежностью обеспечивать сбор данных об испытуемом для формулирования психологического диагноза.

Использование методов психодиагностики в сфере HR в последнее время становится всё более популярно. Практические методики традиционно используются в кадровой деятельности в целях профориентации, профотбора и расстановки кадров, для контроля психического развития лич-

ности и оптимизации обучения, прогнозирования поведения. Психологические методики уместны также для контроля процесса обучения профессии или повышения квалификации сотрудника, для выявления причин отставания работников, нахождения их слабых мест и дальнейшего решения возникших проблем. Психологические методики позволяют определить степень сплоченности коллектива, психологический климат внутри организации, конфликтность и способы её разрешения. Так же объектами исследования в кадровой работе могут выступать нормы и ценности группы; стресс и стрессоустойчивость как каждого работника, так и группы в целом; готовность к инновациям со стороны персонала; способы управления в организации; лидерство; конкуренция; распределение ролей и т.д.

Представительной группой методик являются методики, используемые *при подборе персонала*. Они, в свою очередь, делятся на несколько подгрупп. Рассмотрим каждую из них и приведем примеры реально действующих практических методик.

1. Тесты общих способностей, или интеллектуальные тесты. Они помогают определить уровень развития познавательных психических процессов, таких как воображение, память, мышление, внимание, речь и т.д. Самым распространенным является тест Айзенка, наиболее известный как тест на уровень IQ, т.е. коэффициент интеллектуального развития. Следует отметить, что нельзя напрямую связывать результаты данного теста с успешностью деятельности кандидата, но стоит отметить, что специалисты с высоким показателем IQ более гибкие, обучаемые, адаптированные, лучше аргументируют свою точку зрения и обосновывают свою позицию. Кроме данной методики можно выделить методику структуры интеллекта Рудольфа Амтхауэра, предназначенную для определения уровня интеллектуального развития. Интересно, что этот тест позволяет, определить не только степень общего уровня развития, но и степень соответствия интеллектуального профиля кандидата требованиям, предъявляемым определенным профессиям. Часто при подборе персонала используются известный тест «Прогрессивные матрицы Равена», позволяющий измерить так называемую умственную производительность кандидата. В качестве экспресс-методики оценки общих интеллектуальных способностей используют краткий ориентировочный тест В. Н. Бузина (КОТ).

Недостатком этой подгруппы методов можно выделить лишь то, что они позволяют определить лишь потенциальные возможности кандидата, нежели реальные профессиональные знания, умения и навыки на момент тестирования.

2. Тесты специальных способностей. Эти методики диагностируют уровень развития отдельных аспектов интеллекта и психомоторных функций, обеспечивающих успешность в отдельных областях деятельности: спортивной, музыкальной, художественной, математической и т.д. Существуют также тесты общих профессиональных способностей. Наиболее известен тест GATB (General Aptitude Test Battery), который был разработан в США по заказу службы занятости и использовался с целью профессиональной ориентации и расстановки кадров в армии и государственных учреждениях. Методика содержит задания не только на интеллект, но и на внимание, память, восприятие текстовой и образной, ручную и пальцевую моторику.

3. Тесты достижений. Такие тесты предназначены для измерения качества учебных или профессиональных ЗУНов (знаний, умений, навыков). К ним относятся критериально-ориентированные тесты КОРТ [1, с. 665].

4. Опросники. Самый известный — опросник профессиональных интересов Э. Стронга, который известен под названием “Бланк профессиональных интересов”. Он оупенивает следующие аспекты: сходство интересов исследуемого с интересами лиц, достигших успеха в определенной профессии; сходство интересов исследуемого с типично мужскими и типично женскими интересами; степень зрелости интересов (сравнение результатов лиц разного возраста, но с одинаковыми интересами); степень профессиональной подготовки.

5. Тесты личности. Это психодиагностические методики, направленные на оценку личностных качеств, индивидуально-типологических свойств, характера, особенностей поведения индивида и других психологических составляющих. Это наиболее популярная группа тестов при подборе персонала, т.к. они позволяют оценить потенциал соискателя, понять устойчивые черты личности и деловые качества, спрогнозировать поведение, а также дать понимание, сможет ли данный кандидат «влииться» в коллектив. Тесты личности делятся на проективные тесты, личностные опросники и ситуационные тесты (тесты деятельности). Чаще всего при подборе персонала используют следующие практические методики: проективная методика рисуночной фрустрации Розенцвейга, личностный опросник КУД, типология Майер-Бриггс, 16-факторный личностный опросник Кеттелла, тест описания поведения Томаса, Hand-тест, цветовой тест Люшера и т.д.

Психологические методики в кадровой деятельности используются не только в целях профессионального отбора и подбора кадров, также они могут быть использованы и непосредственно во внутрифирменной работе с действующим персоналом. Существует несколько направлений использования практических психологических методик в управлении персоналом внутри организации. Рассмотрим каждое из их.

Первое направление — мотивация персонала. Эффективность деятельности любой компании прямо зависит от мотивации персонала. Система мотивации не ограничивается принятой в организации заработной платой и системой социальных льгот. Соответственно, чтобы создать правильную полную систему мотивации нужно представлять общую картину, характеризующую систему ценностных ориентаций, мотивов и целей каждого из сотрудников. Для выявления мотивации можно использовать метод диагностики мотивационной структуры личности В.Э. Мильмана. Эта методика позволяет определить структуру мотивации персонала. Для выявления системы ценностных ориентаций наиболее распространенной в настоящее время является методика изучения ценностных ориентации М. Рокича, основанная на прямом ранжировании списка ценностей. Но результат методики напрямую зависит от адекватности самооценки испытуемого. Поэтому результаты этого теста лучше подкреплять другими методиками.

К тому же с помощью практических методик можно исследовать *межличностные отношения и психологический климат* в организации. Для этого можно использовать методику оценки психологической атмосферы в коллективе по А.Ф. Фидлеру. Методика используется для оценки психологической атмосферы в коллективе. Методика интересна тем, что допускает анонимное обследование, а это повышает ее надежность. Надежность увеличивается в сочетании с другими методиками, например, социометрией.

Еще одно направление использования практических психологических методик внутри организации — это *исследование лидерства*. Изучение лидерских качеств в организации позволяет правильно осуществлять расстановку кадров в условиях изменений, формировать управленческий резерв, а так же вовремя определять необходимость проведения обучающих семинаров и тренингов. Для этого можно использовать методики Р.С. Немова. Одна из его методик предназначена для оценки предрасположенности к лидерству, с помощью нее можно оценить обладает ли человек персональными психологическими качествами, необходимыми лидеру. Еще одна методика Немова — «Эффективность лидерства». Этот опросник, в отличие от предыдущего, оценивает не лидерские качества человека, а его возможную практическую деятельность в роли лидера с точки зрения ее потенциальной эффективности.

Практические методики так же используются в решении вопросов, связанных с *оптимизацией рабочего времени и условий труда*. Для решения задач улучшения условий труда и оптимизации рабочего времени, эффективной и равномерной загрузки сотрудников, особенно в условиях многозадачности, целесообразно использовать методику диагностики самочувствия, активности и настроения (САН).

Значимой характеристикой, влияющей на эффективность работы персонала в компании, является *со-*

циальная ответственность сотрудников, которая может быть определена с помощью методики УСК (уровень субъективного контроля), авторами которой являются Е. Ф. Бажин, Е. А. Голынкина, Л. М. Эткинд. В основе данной методики лежит концепция локуса контроля Дж. Роттера. Данная методика предназначена для определения, так называемой, интернальности или экстернальности личности. Лица с высокими показателями по интернальности склонны возлагать на себя всю ответственность за происходящее с ними, в то время как экстерналы считают ответственными за происходящие с ними события других людей или внешние причины.

Наконец, важной и глобальной процедурой является *оценка персонала*. Оценка персонала проводится с целью оценить актуальное состояние, индивидуальные личностные и деловые качества сотрудников, выявить причины конфликтов в коллективе, откорректировать кадровую политику, оценить соответствие сотрудников занимаемым должностям, создать кадровый резерв, понять потребность в обучении, выяснить необходимость в кадровых перестановках и организационных изменениях. Для оценки персонала обычно фор-

мируется комплекс (батарея) методик, в зависимости от потребностей и задач. В качестве практических психодиагностических методик можно использовать все вышеуказанные методики, а также находить новые методики, отвечающие правилам надежности, валидности и качества.

Подводя итог, хочется отметить, что применение психодиагностики — универсальная практика при работе с персоналом. Она позволяет изучить внутреннюю личностную, психологическую составляющую сотрудников, дает основания для выбора грамотной и эффективной кадровой политики, дает возможность предвосхищать и предотвращать конфликты, повышать качество и эффективность деятельности.

Разумеется, в настоящий момент различные консалтинговые и бизнес компании предлагают уже новые автоматизированные методики, методики на числовые и вербальные способности, онлайн-диагностику IQ, ассесменты. Но все эти методики основаны на базе психологии и психодиагностики, что позволяет утверждать, что психодиагностика в сфере HR является проверенным, надежным и эффективным инструментом.

Литература:

1. Большой психологический словарь. — 4-е изд., расширенное / Сост. и общ. ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. — М.: АСТ: АСТ МОСКВА; СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2009. — 811 с.
2. Бурлачук, Л. Ф. Словарь-справочник по психологической диагностике / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. — Киев: НАУКОВА ДУМКА, 1989. — 200 с.
3. Данилова, И. А. Краткий курс по социологии и психологии управления: учеб. пособие / И. А. Данилова, Р. Н. Нуриева. — 2-е изд. — М.: Окей-книга, 2011. — 111 с.
4. Мильман, В. Э. Метод изучения мотивационной сферы личности: Практикум по психодиагностике. Психодиагностика мотивации и саморегуляции / В. Э. Мильман. — М., 1990. — 9 с.
5. Мякушкин, Д. Е. Социально-психологические аспекты процесса обучения и развития группы резерва руководителей: учеб. пособие / Д. Е. Мякушкин. — 2006. — 17 с.
6. Практикум по возрастной психологии: Учебное пособие / Под ред. Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко. — СПб.: Речь, 2010. — 694 с.
7. Практическая психодиагностика. Тесты и методики / Авт.— сост. Надеждина В. — Минск: Харвест, 2011. — 640 с.
8. Современный психологический словарь / под. ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. — СПб.: ПРАЙМ_ЕВРОЗНАК, ОАО ВКТ ВЛАДИМИР, 2008. — 490 с.
9. Столяренко, Л. Д. Основы психологии: учебное пособие / Л. Д. Столяренко. — 22-е изд. — Ростов н/Д: Феникс, 2009. — 671 с.
10. Щёкин, Г. В. Организация и психология управления персоналом / Г. В. Щёкин. — М.: МАУП, 2002. — 832 с.

Духовно-нравственная основа профессионально-ценностных ориентаций сотрудников уголовно-исполнительной системы

Самойлик Наталья Анатольевна, кандидат психологических наук, преподаватель
Кузбасский институт ФСИН России (г. Новокузнецк)

В статье представлены особенности духовно-нравственной сферы как необходимого элемента профессионально-ценностных ориентаций сотрудников уголовно-исполнительной системы. Показано, что духовно-

нравственное развитие личности сотрудника пенитенциарного учреждения влияет на продуктивность выполнения служебных задач, имеющих социальную и личностную значимость.

Ключевые слова: сотрудники уголовно-исполнительной системы, духовно-нравственное развитие, ценности, профессионально-ценностные ориентации

Профессиональное развитие личности сотрудника уголовно-исполнительной системы (далее — УИС) — процесс непрерывный, требующий систематической работы не только над профессиональными характеристиками, но и над личностными особенностями специалиста пенитенциарной отрасли правового режима. Как справедливо замечает по этому поводу Е. А. Климов: «профессия не только «требует» некоторых личных качеств, но и развивает их» [3, с. 161]. Специфичность профессиональной деятельности сотрудников исправительного учреждения во многом обусловлена постоянным взаимодействием с осужденными, находящимися в изоляции и зачастую испытывающими отрицательные эмоции в отношении сложившейся ситуации.

Определяя принадлежность профессиональной деятельности сотрудника УИС к типу «человек-человек», И. И. Купцов и Г. С. Карпова выделили отличительные характеристики данной деятельности [4]. К таковым характеристикам авторы относят: «нормативность, проявляющаяся в строгой регламентации и контроле со стороны государства; экстремальность, которая заключается в многообразии служебных задач и экстремальных условиях несения службы; властный характер, обусловленный контролирующей, надзирающей, воспитательной функциями, возложенными на работников исправительных учреждений» [Там же, с. 22].

Подобные характеристики профессиональной деятельности способствуют достаточно быстрому эмоциональному выгоранию, а в некоторых случаях приводят к профессиональным деструкциям, как психологического, так и соматического характера. Кроме существенного влияния на психику человека, профессиональные деструкции сказываются на продуктивности профессиональной деятельности, что чревато дестабилизацией деятельности конкретной службы или отдела, а также и исправительного учреждения в целом.

В тоже время, как отмечают исследователи: «продолжающееся реформирование УИС требует дальнейшего совершенствования работы с кадрами, подготовки сотрудников новой формации, высококвалифицированных, широко образованных, юридически грамотно, обладающих гражданской зрелостью и глубоким чувством патриотизма, способных обеспечить деятельность УИС на качественно новом уровне» [7, с. 53]. В данном случае, следует полностью согласиться с авторами и высказать свою позицию по данному вопросу. На наш взгляд, одним из факторов, влияющих на профилактику профессиональных деформаций сотрудников УИС, является духовно-нравственная сфера специалиста пенитенциарной системы.

Понятие «духовно-нравственного развития» не является новым в отечественной науке. На протяжении уже нескольких лет проблема духовно-нравственного развития человека является актуальной. В ходе осуществления служебной деятельности сотрудники имеют дело с лицами, для которых свойственны искаженные представления о духовности и нравственности, что может дестабилизировать духовно-нравственную сферу специалистов пенитенциарной системы.

Подчеркнем необходимость рассмотрения категории духовно-нравственной сферы сотрудников УИС в следующих аргументах. Во-первых, категория нравственности позволяет оценить содержание нравственных явлений в пенитенциарной среде. Во-вторых, нравственность, как личностное образование, проявляется, прежде всего, в действиях и поступках и отражает этический уровень развития сотрудника исправительного учреждения. В-третьих, духовно-нравственная сфера сотрудников УИС ориентирована на формирование у них духовно-нравственных понятий и суждений, применяемых в профессиональной деятельности при работе с осужденными. В-четвертых, руководствуясь духовно-нравственными основами в своей служебной деятельности, сотрудники одновременно ассимилируют их в более общие конструкты личностных ценностей, детерминирующих результативность деятельности.

Взаимосвязь ценностных ориентаций и духовно-нравственной сферы проявляется, прежде всего, в социальном статусе их происхождения. Как известно, ценностные ориентации, являющиеся одним из базовых личностных образований, отражающих сознательное отношение человека к окружающей социальной действительности и оказывающих существенное влияние на все стороны реализуемой деятельности (Б. Г. Ананьев, Н. А. Журавлева, А. Н. Леонтьев, Д. А. Леонтьев, М. Рокич, А. В. Серый, Ш. Шварц, В. А. Ядов, М. С. Яницкий). Ценностные ориентации и духовно-нравственная сфера личности позволяют определить свою точку зрения по основным жизненно важным вопросам и проблемам, а также детерминируют деятельность и поведение в обществе.

О неразрывной связи ценностей и духовно-нравственных ориентиров личности отмечается у В. И. Слободчикова и Е. И. Исаева. Согласно авторскому подходу, данные категории образуют духовность, включающую в себя «нравственный строй, способность руководствоваться в своем поведении высшими ценностями социальной, общественной жизни, следование идеалам истины, добра и красоты... Человек духовен в той мере, в какой он действует согласно высшим нравственным ценностям человеческого сообщества, способен поступать в соответствии с ними» [6, с. 113–114].

Особое место в структуре значимых личностных ориентаций имеют профессионально-ценностные ориентации, определяющие позицию человека по отношению к реализуемой профессиональной деятельности и ее результатам. Осознанные профессионально-ценностные ориентации выступают в роли регуляторного механизма мотивации в профессиональной деятельности и образуют личностные смыслы значимой деятельности. Профессионально-ценностные ориентации отражаются в целях, интересах и способах самореализации личности в труде.

Психологическая категория «ценности» и ее содержательная структура наиболее значимы для анализа духовности как личностного образования. Как констатирует М. С. Каган: «духовности ценностно наполнены и имеют ценностное измерение. Именно ценности в их смысловой содержательности и общечеловеческой значимости характеризуют ее реальное содержание. Духовности — категория, интегрирующая все аспекты субъективной жизни человека вокруг единого центра — ценности» [2, с. 90].

Психологические характеристики ценностной сферы сотрудников пенитенциарного учреждения обусловлены необходимостью постоянного обращения к нравственно-духовным ценностям, как отдельного человека, так и человечества в целом. Аксиологический статус духовно-нравственного развития специалистов УИС представляет собой системообразующий элемент, задающей вектор профессиональной деятельности и заключающийся в исправлении осужденных и профилактике рецидивной преступности.

К ведущим духовно-нравственным качествам курсантов ФСИН, а значит и сотрудникам, Ю. С. Исмаилова относит следующие [1]. Социально-политические качества, состоящие, по мнению автора, из преданности Родине, патриотизма, толерантности к другим взглядам и идеям, не противоречащим законодательству и нравственности. Служебно-боевые качества представлены такими понятиями, как «офицерская честь, достоинство, курсантское товарищество, преданность службе; ответственность, самостоятельность, решительность, самообладание, работоспособность при решении служебно-профессиональных задач» [Там же, с. 73]. Служебно-воспитательные качества связаны с личностными особенностями сотрудников УИС и направлены на продуктивность служебной деятельности. К таким качествам, по мнению автора, следует отнести порядочность, справедливость, терпимость, уважительность по отношению к осужденным. Профессионально-коммуникативные качества ориентированы на коммуникативность, гибкость, контактность при общении с начальствующим составом, коллегами, подчиненными и разными категориями осужденных.

Класс профессионально-культурных качеств сотрудника УИС составляют устойчивый интерес к общественным ценностям, позволяющим культурно организовать собственный досуг и индивидуальную и групповую воспитательную работу со всеми группами осужденных. Индивидуально-личностные качества проявляются

в стремлении к саморазвитию, профессиональной самоактуализации, креативной деятельности, расширению представлений о духовно-нравственной и служебно-профессиональной сфере каждого специалиста УИС [1].

В структуру профессионально-ценностных ориентаций сотрудников УИС необходимо включать духовно-нравственную составляющую в связи с тем, что, с одной стороны, она создает условия для личностного, а значит, и профессионального развития. С другой стороны, препятствует более раннему профессиональному выгоранию. Кроме того, имея значимые духовно-нравственные убеждения относительно принципиально важных сторон служебной деятельности, сотрудники позволяют формировать нормы и правила того профессионального сообщества, которое значимо для их личности.

Принимая и осознавая нормативные характеристики реализуемой профессии, специалисты УИС способны сохранять и продуктивно реализовывать личностные позиции относительно противоречащих им взглядов и убеждений. Интеграция значимой личностной позиции и духовно-нравственных ценностей в процессе профессиональной деятельности сотрудников исправительного учреждения определяет необходимость осознания и принятия социальной престижности профессии и возможности дальнейшего профессионального роста. Таким образом, успешное сочетание данных личностных категорий в структуре личности сотрудника УИС играет важную роль мировоззренческого ориентира в ходе осуществления профессиональной деятельности с опорой на духовно-нравственные ценности.

Подведем итоги. Актуальность детального анализа духовно-нравственной основы профессионально-ценностных ориентаций сотрудников уголовно-исполнительной системы в условиях реформирования не вызывает сомнений. Духовно-нравственная сфера профессиональной деятельности специалистов исправительного учреждения отражает определенный уровень профессионального мировоззрения, демонстрирующего значимость реализуемой деятельности.

Однако, духовно-нравственная сфера не может выступать в качестве единственного личностного образования, обуславливающего осознание социальной важности деятельности по исправлению осужденных. Духовно-нравственная сфера сотрудников УИС представляет собой психологический конструкт, входящий в профессионально-ценностные ориентации.

Профессионально-ценностные ориентации выражают отношение человека к профессии и в этом качестве определяют широкую мотивацию его поведения в ходе реализации цели служебной деятельности. Профессионально-ценностные ориентации личности включают в себя различные аспекты взаимоотношений человека с профессиональным сообществом. Специфика данного типа взаимоотношений основана на духовно-нравственных ценностях как во взаимодействие с коллегами, так и осужденными.

Литература:

1. Исмагилова, Ю. С. Структурно-содержательные компоненты, уровни и механизмы формирования духовно-нравственных качеств курсантов вузов ФСИН России // Вестник ТГУ. — 2010. — № 6 (86). — с. 72–75.
2. Каган, М. С. О духовном // Вопросы философии. — 1985 — № 9. — с. 89–101.
3. Климов, Е. А. Психология профессионала: Избранные психологические труды. — М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. — 456 с.
4. Купцов, И. И. Модель профессиональной компетентности сотрудников ФСИН России / И. И. Купцов, Г. С. Карпова // Прикладная юридическая психология. 2013. — № 4. — с. 20–30.
5. Павлов, И. В. Духовно-нравственное воспитание курсантов / И. В. Павлов, И. И. Павлов // Психопедагогика в правоохранительных органах. — 2009. — № 1 (36). — с. 34–36.
6. Слободчиков, В. И. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. — М.: Школьная пресса, 2000. — 416 с.
7. Социально-психологические аспекты деятельности сотрудников уголовно-исполнительной системы: монография / Под общ. ред. Н. П. Поливаевой; ФКОУ ВПО Воронежский институт ФСИН России. — Воронеж: Издательско-полиграфический центр «Научная книга», 2015. — 183 с.

8. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Проблемы профессиональной компетентности молодых педагогов

Алфеева Елена Владимировна, кандидат психологических наук, доцент
ГАОУ ДПО «Институт развития образования и социальных технологий» (г. Курган)

В статье рассматриваются проблемы повышения профессиональной компетенции молодых педагогов с помощью образовательной организации, которая функционирует как открытая самообучающаяся система.

Ключевые слова: ФГОС, профессиональный стандарт, эмоциональное выгорание, творческий потенциал, самообучающаяся система

В современном мире наблюдается острая нехватка в молодых перспективных педагогических кадрах. И эта проблема является животрепещущей не только потому, что педагогические ВУЗы выпускают недостаточно студентов, не потому, что часть из этих студентов не приходят в школу. Проблема серьезнее — даже те молодые люди, которые ответственно подошли к выбору профессии и действительно хотят работать в современной школе, на практике оказываются не готовы к такой работе. Отчасти, в этом проявляются проблемы высшего педагогического образования — ВУЗы не успевают за изменениями в системе образования, недостаточно внимания уделяют изучению ФГОС, студентов часто обучают преподаватели, не имеющие практики работы с детьми в образовательной организации. Это приводит к тому, что бывшие студенты не могут подстроиться к требованиям современной школы, не знают актуальных изменений и не справляются с дисциплиной. Именно поэтому остро встает проблема повышения профессионального мастерства молодого педагога путем саморазвития и взаиморазвития на базе образовательной организации. Эта тема является актуальной и с точки зрения введения профессионального стандарта педагога.

Современному педагогу необходимо не только обладать высоким уровнем общей культуры, психолого-педагогической компетентностью, но и нетрадиционно подходить к решению различных психолого-педагогических ситуаций, организовывать свою деятельность на творческой основе, уметь и хотеть сотрудничать с другими участниками педагогического процесса и делиться опытом. ВУЗы должны активно работать над развитием у будущих педагогов навыков сотрудничества и стремления к постоянному обмену педагогическими знаниями с коллегами. Это позволяет педагогу моделировать возможные изменения в организации, структуре и содержании образовательного процесса; целенаправленно вносить своевременные коррективы при использовании педагогических технологий и инноваций. Помочь педагогу должны и си-

стемные знания по психологии, так как профстандарт педагога предполагает успешное решение психологических задач в вопросах детского развития, саморазвития и построения социального партнерства с родителями воспитанников. Для того чтобы внутренне соответствовать современной действительности, педагог должен не просто адаптироваться к новой ситуации, но и быть способным изменять её и изменяться самому.

Профессия педагога очень сложна и ответственна, ему необходимо обладать большой работоспособностью, выдерживать действия сильных раздражителей и уметь сохранять на протяжении всего рабочего дня общий и эмоциональный тонус и при всем этом не терять оптимизма. Неготовность молодого специалиста часто приводит к быстрому разочарованию и развитию феномена «эмоционального выгорания», который возникает в ситуациях интенсивного профессионального общения и мешает педагогу ощущать «качество жизни» и в профессиональной и в обыденной реальности.

Сложность предмета труда учителя в том, что его содержание составляют взаимоотношения с людьми, а это требует специальных знаний, умений и навыков работы в сложных, нестандартных и постоянно меняющихся ситуациях. Проблема состоит в том, что научиться этому можно только находясь в действующей системе, непосредственно работая в образовании. Даже педагогическая практика не может полностью смоделировать реальную ситуацию и подготовить студента к работе в образовательной организации.

Своеобразие педагогической деятельности состоит и в том, что она по своей природе имеет коллективный и творческий характер. И именно педагогический коллектив, выполняющий общую деятельность, может способствовать профессиональному и личностному росту каждого отдельного педагога, особенно начинающего свою карьеру. Ведь потенциал личности педагога формируется на основе накопленного им социального опыта, психолого-педагогических и предметных знаний, новых

идей, умений и навыков, позволяющих находить и применять оригинальные решения, новаторские формы и методы и тем самым совершенствовать исполнение своих профессиональных функций.

Если педагогический коллектив не становится открытой самообучающейся системой по повышению профессионального мастерства педагогов, то, как следствие этого, педагоги начинают сильнее испытывать «педагогический кризис», «истощение» и «выгорание», причем, группы разного профессионального уровня сталкиваются с разными проблемами.

В экспериментальном исследовании мы решили посмотреть, с какими проблемами сталкиваются молодые специалисты. Исследование степени выраженности симптомов эмоционального выгорания проводилось с помощью «Методики диагностики уровня эмоционального выгорания» (В.В. Бойко). Для молодых педагогов в большей степени характерны симптомы «расширение сферы экономии эмоций» и «личностная отстраненность». Это вполне объяснимо — у молодых специалистов недостаточно опыта и знаний, они не могут ощущать себя профессионалами и часто волнуются даже в обычных ситуациях педагогического общения с детьми, родителями и коллегами. Именно постоянный повышенный фон ситуативной тревожности и постоянный контроль за своими действиями приводит к «эмоциональной холодности» и выраженности фазы «напряжения». В наиболее сложных ситуациях им свойственно отстраняться от трудной для них ситуации. Если такие сложные педагогические ситуации следуют одна за другой, наступает фаза «истощения».

Этому подвержены большинство молодых педагогов, сопротивление нарастающему стрессу начинается с момента появления тревожного напряжения и педагог, желая оградить себя от излишних стрессов, стремится к психологическому комфорту. Но профессия предъявляет к нему все новые и новые требования. А тем временем, отрицательные эмоции постепенно накапливаются, перерастая в нечто большее, чем просто психологическая защита. Именно это состояние можно корректировать через активизацию творческих ресурсов педагога, через развитие показателей творческого мышления можно бороться с симптомами эмоционального выгорания. Развивая у педагога креативность в целом, и оригинальность с чувством юмора в частности, можно понижать выраженность симптомов эмоционального вы-

горания. В силу своей профессиональной деятельности педагогу приходится много контактировать с людьми — это и воспитанники, и родители, коллеги, что со временем приводит к пресыщению человеческими контактами, что ведет к падению общего энергетического тонуса и ослаблению нервной системы, всё реже появляются положительные эмоции и всё чаще отрицательные. На таком эмоциональном фоне становится труднее найти решение, придумать что-то новое, оригинальное или просто пошутить. И в этот момент особенно важной может оказаться помощь более опытных коллег и личного наставника. Креативность, как и любое умение, нуждается в развитии. Очень полезными могут оказаться упражнения, с помощью которых можно развить творческое педагогическое мышление. Одна из основных целей таких интеллектуальных игр, или упражнений, состоит в том, чтобы уйти от общепринятых и привычных способов мышления и генерировать свежие идеи, которые затем можно оценить и отобрать из них наиболее полезные. А также познакомиться с техниками, для развития творческого мышления. Типичным примером техники выдвижения идей служит «мозговой штурм», индивидуальный или групповой, когда от участников требуется генерировать как можно больше разнообразных решений. Главным опытом всех педагогов при такой работе станет умение нетрадиционно подходить к решению различных психолого-педагогических ситуаций, организовывать свою деятельность на творческой основе и делиться опытом с коллегами. Частично эту ситуацию можно отработать во время прохождения студентом учебной практики, но практика должна быть правильно организована — достаточно продолжительна по времени и с прикреплением к наставнику, опытному педагогу — практику.

Молодой педагог может всему этому научиться, если ОО функционирует как открытая самообучающаяся система по повышению профессионального мастерства своих педагогов. И роль наставников в такой работе значительна, так как, именно он может грамотно спланировать и организовать профилактическую и коррекционно-развивающую работу с молодыми специалистами. А вместе с администрацией они смогут организовать общую деятельность всего педагогического коллектива, которая будет способствовать профессиональному и личностному росту каждого отдельного педагога, формулировке новых идей и новаторских форм и методов работы в рамках ФГОС.

Литература:

1. Фетискин, Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. — М., Изд-во Института Психотерапии. 2002 с 276—279.

Проблема адаптации в педагогической психологии

Зеленая Леся Владимировна, аспирант

Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина (г. Санкт-Петербург)

Данная статья является результатом анализа исследований в области педагогической психологии по теме адаптация. Рассмотрено понятие «адаптация», его значение в педагогической психологии, перспективы дальнейшего изучения адаптации, и научное развитие данного явления в модели психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса.

Ключевые слова: адаптация, личностный адаптационный потенциал, адаптационная модель психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса

Тема адаптации актуальна на протяжении многих десятилетий, исследуется в различных науках и отраслях психологии. В педагогической психологии эта тема также имеет место быть.

В психологии адаптация рассматривается в различных психологических школах. В рамках гуманистической психологии, А. Маслоу адаптация рассматривается как динамический процесс взаимодействия личности и среды, и важным критерием успешности адаптации выступает степень интегрированности личности со средой.

Г. А. Балл ссылаясь на понятие адаптации Ж. Пиаже, рекомендует рассматривать адаптацию в широком смысле, как единство взаимообусловленных противоположно направленных процессов уравнивания субъекта со средой [2; с. 100] (по Ж. Пиаже — единство противоположных процессов: аккомодации и ассимиляции). В результате приспособления личности к новым условиям среды, происходит усвоение ею нового культурно-исторического опыта. Можно предположить, что адаптация является движущей силой развития личности.

В. И. Медведев рассматривал адаптацию как процесс приспособления организма к окружающей среде. В ходе изучения периодизации адаптации условно выделил три стадии адаптационного процесса: 1) разрушение старых поведенческих паттернов, программы гомеостаза; 2) формирование новых поведенческих программ и механизмов гомеостатического регулирования; 3) стадия стабилизации, достижения гомеостаза.

А. Н. Жмыриков рассматривал адаптацию как результат, и выделил четыре шкалы определения результатов адаптации: высокая избыточная, высокая оптимальная, низкая, дезадаптация.

А. А. Реан предлагает двумерное измерение результата социальной адаптации: соответствие реального поведения человека требованиям социального окружения («внешний критерий»), и отсутствие ощущения угрозы, наличие внутренней комфортности («внутренний критерий»).

А. А. Налчаджян выделяет нормальную, девиантную и патологическую адаптацию. Под «нормальной» адаптацией автор подразумевает устойчивую адаптивность организма при воздействии разрушающих факторов среды. «Девиантная» адаптация понимается как достижение го-

меостаза организмом с помощью форм поведения, противоречащих нормам поведения социума и ведущих к внутригрупповым конфликтам. При «патологической» адаптации подразумевается развитие у личности невротизма и психозов, которые выполняют адаптивную функцию.

Некоторые учёные рассматривают адаптацию как совокупность новообразований в психике личности, сформировавшихся в процессе адаптации. Под новообразованиями в данном контексте подразумеваются не только знания, умения и навыки, полученные в процессе ассимиляции личности, но и качество сформированности взаимодействия субъекта с профессиональным и социальным окружением. В рамках данного подхода, адаптацию можно описать следующим образом: в результате воздействия среды происходит актуализация уже имеющихся адаптивных механизмов субъекта и схем взаимодействия, затем происходит их количественное или качественное преобразование, изменение функциональной системы организма, с помощью чего восстанавливается гомеостаз. Важное место в данном подходе изучения адаптации занимают личностные характеристики, способствующие установлению гомеостаза. А. А. Реан в своих трудах пишет, что «личностные характеристики во многом определяют успешность и неуспешность адаптации, и в то же время сама эта адаптация является мощным стимулом для развития личности» [7].

Изучая различные определения адаптации, Н. Н. Мельникова выделяет следующие условия возникновения адаптации:

1) процесс адаптации всегда предполагает взаимодействие двух объектов;

2) это взаимодействие разворачивается в особых условиях — условиях дисбаланса, несогласованности между системами;

3) основной целью такого взаимодействия является некоторая координация между системами, степень и характер которой могут варьироваться в достаточно широких пределах;

4) достижение цели предполагает определённые изменения во взаимодействующих системах [6; с. 11].

Таким образом, в психологии адаптация рассматривается в нескольких формах: как свойство, процесс, результат и движущая сила в формировании новообразований в процессе онтогенеза.

В педагогической психологии адаптация рассматривается в трёх аспектах: социальном, психологическом и учебном. Э.М. Александровская и С.М. Тромбах предлагают определять уровень адаптации по успешности обучения (усвоение образовательной программы), степени принятия социальных норм поведения в школе, успешность социальных контактов и эмоциональное благополучие. То есть, адаптированный обучающийся принимает социальные нормы поведения и действует в соответствии с требованиями, предъявляемым к учащемуся, имеет адекватную самооценку, бесконфликтно общается со сверстниками и взрослыми, имеет в классе друзей, усваивает образовательную программу.

Я.Л. Коломинский и Е.А. Панько в качестве критериев адаптации к успешному обучению и положению в структуре социальных взаимоотношений добавляют общественную активность обучающегося.

Т.В. Дорожевец [4] выделяет академическую, социальную и личностную адаптацию в школе. Под академической адаптацией понимается степень соответствия ребёнка школьным нормам (выполнение требований учителя, принятие школьных норм поведения, освоение школьной программы). Социальная адаптация представляется как степень развития у обучающихся коммуникативных навыков, умение решать конфликтные ситуации и достаточное количество социальных связей. Личностная адаптация — степень принятия роли обучающегося, выражающейся в адекватной самооценке, достаточном уровне притязаний, сформированности учебной мотивации.

Л.А. Ясюкова критерием адаптации предлагает считать эмоциональное состояние обучающегося [8]. В своём исследовании причин эмоциональной дестабилизации обучающихся начальной школы автор выявила, что достаточно большая учебная нагрузка в гимназиях и слабое здоровье детей способствуют дезадаптации обучающихся. Также, учёная разделяет физиологическую и психологическую адаптацию. У детей с высоким уровнем тревожности при физиологической адаптации в школе может быть психологическая дезадаптация. На психологическую адаптацию в школе, кроме семейной ситуации и особенностей взаимодействия с взрослыми, влияют состояние здоровья ребёнка, качество формируемых у него школьных навыков. Это исследование показывает необходимость первичной диагностики детей при поступлении в школу с целью определения готовности дошкольников к обучению в школе и профилактики школьной успеваемости и успешности.

По мнению Григорьевой М.В., проблема адаптации поднимается в случае кардинального изменения деятельности индивида [3]. Однако, нами полагается, что индивид постоянно адаптируется не только к кардинальным изменениям в его жизни, но и к объективно незначительным

изменениям. Так, например, в 7–8 классах у обучающихся добавляются новые учебные предметы, и, соответственно, новые педагоги, также при сдаче ЕГЭ и ГИА необходима адаптация к новым условиям социальной ситуации развития и т.п.. В результате этого нового опыта у обучающихся формируются новообразования, позволяющие с меньшими энергетическими затратами решать подобные ситуации (сдача экзаменов в ВУЗе, обучение у новых преподавателей). Рассматривать же адаптацию в узком ракурсе, будет не совсем верным, так как это не позволяет нам рассмотреть механизмы адаптации к менее ярко выраженным изменениям среды, на которые также тратятся адаптационные ресурсы организма и происходят изменения личности.

Если рассматривать адаптацию как постоянный процесс на протяжении всего обучения, то возможно создание новой «адаптационной» модели психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса. В основу деятельности педагога-психолога будет положено формирование и развитие адаптационных характеристик обучающихся (личностный адаптационный потенциал), а также интеллектуальное развитие. В концепцию личностного адаптационного потенциала Г.А. Маклаковым положены такие характеристики, как нервно-психическая устойчивость, самооценка личности, социальная поддержка, уровень конфликтности, наличие опыта общения, степень ориентации на общественные нормы поведения и требования коллектива [5; с. 199]. Новая модель психолого-педагогического сопровождения не будет противоречить федеральным государственным стандартам, так как одними из необходимых критериев развития личности обучающегося, является формирование таких универсальных учебных действий, как усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, коммуникабельность, сформированность внутренней позиции школьника, адекватная рефлексивная самооценка, самоконтроль и саморегуляция, адаптивность и социализация и др. Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса будет соответствовать новым потребностям современного образования и способствовать дальнейшему развитию личности обучающегося за пределами образовательной организации.

Проблема адаптации является по-прежнему актуальной в педагогической психологии, нуждается в дальнейших научных исследованиях, и может занять одно из центральных мест педагогической психологии в области социализации и развития личности обучающегося в разные периоды его обучения. Теория личностного адаптационного потенциала может стать методологическим обоснованием новой модели психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса.

Литература:

1. Александровская, Э.М. Социально-психологические критерии адаптации к школе // Школа и психическое здоровье учащихся / Под ред. С.М. Громбаха. — М.: Медицина. — 1998. — С.35–37

2. Балл, Г. А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности // Вопросы психологии. — 1989. — № 1 — С.92–100.
3. Григорьева, М. В. Теоретические и прикладные аспекты проблемы адаптации в психологии // Проблемы социальной психологии личности. — Изд.: Саратовский гос. ун-т им. Н. Г. Чернышевского. — 2008
4. Дорожевец, Т. В. Психологические особенности школьной адаптации воспитанников детского сада: Дис. ... канд. психол. наук. — Москва, 1994
5. Маклаков, А. Г. Основы психологического обеспечения профессионального здоровья военнослужащих: диссертация ... д-ра психол. наук. — СПб, 1996. — 392с.
6. Налчаджян, А. А. Социально-психическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегии). — Ереван, 1988. — 264с.
7. Реан, А. А. Психология адаптации личности / А. А. Реан, А. Р. Кудашев, А. А. Баранов. — СПб.: Прайм-ЕВ-РОЗНАК, 2008. — 479с.
8. Ясюкова, Л. А. Изучение адаптации и развития младших школьников // Вестник СПб Государственного университета, 2004, сер. 6, вып. 3.

Роль профессиональных тренингов в профессиональном самоопределении учащихся специализированных учебно-воспитательных учреждений

Исраилова Надыра Ачилбаевна, заведующая отделом
Республиканский центр социальной адаптации детей (г. Ташкент, Узбекистан)

Гайнутдинова Лилия Рифкатовна, заведующая кафедрой
Ташкентский городской институт переподготовки и повышения квалификации работников народного образования (Узбекистан)

В Республике Узбекистан осуществляется широкий комплекс мер по обеспечению необходимых условий для обучения и воспитания подрастающего поколения, формирования гармонично развитой личности, жизненного и профессионального самоопределения подростков и молодёжи, их оптимальной адаптации и интеграции в общество. Сформированный внутренний рынок труда, сферы промышленного производства, малого бизнеса и предпринимательства стали действенными факторами появления новых профессий и направлений подготовки квалифицированных кадров.

Согласно принятой в 1997 году Национальной программы по подготовке кадров в стране осуществлен полный переход на обязательное двенадцатилетнее образование, которое включает в себя общее среднее образование (9 лет) и средне-специальное, профессиональное образование (3 года). В связи с этим профессиональное самоопределение становится жизненно важным вопросом для каждого ученика школы, воспитанника институционального учреждения¹ в связи с необходимостью поступления после окончания 9 класса в профессиональный колледж или академический лицей, получения избранной профессии, специальности. Вместе с тем, в подростковом (13–14 лет) и раннем юношеском возрасте (15–17 лет) часто бывает сложно выбрать подходящую для себя профессию с учётом своего интереса, склонности, способности, а также перспективы профессионального обу-

чения, трудоустройства. Следует отметить, что не менее важным является также и дальнейшее применение полученных профессиональных навыков на протяжении всей жизни. По мнению Х. Ф. Рашидова (2003) в процессе профессионального самоопределения, а в дальнейшем и в процессе адаптации к реальным социально-экономическим условиям, рынку труда для индивида важна его собственная активность, опыт личной деятельности, способность к самопознанию и объективной самооценке. Эти факторы необходимо в первую очередь учитывать при целеполагании и проектировании содержания и организационных форм профориентационной работы. В таком аспекте профессиональная ориентация рассматривается как система взаимодействия личности и общества, а его результатом должна стать сформированность готовности личности к профессиональному самоопределению. Если обычным подросткам не является затруднительным выбрать профессию, найти работу, достичь успехов в той или иной профессиональной сфере, то их сверстникам с девиантным поведением это бывает значительно сложнее. Этому способствует множество социально-психологических, педагогических факторов, которые достаточно изучены психологами и педагогами. Как правило, психологи и педагоги часто сталкиваются при работе с ними с рядом трудностей, в частности, они трудно идут на контакт, опасаются всевозможных негативных последствий от общения с психологом или другим специалистом, не

¹ Специализированная школа для детей, нуждающихся в особых условиях содержания, воспитания и образования; дом Мехрибонлик; воспитательная колония для осужденных несовершеннолетних

видят в этом практического смысла. В этом случае профориентация является наиболее «безопасным» для учащихся способом пообщаться с психологом и педагогом. Для подростков с девиантным поведением значение выбора и приобретения профессии трудно переоценить. Для них профессиональный выбор является, по сути, выбором просоциального образа жизни, в противовес отклоняющемуся, саморазрушающему поведению, а также являющемуся для него следствием адаптации к конкретным условиям существования. Профессиональное самоопределение для такой личности — это и возможность выйти за пределы вполне определенного, часто асоциального круга общения, и надежда на самостоятельность, в частности, на материальную независимость. В процессе принятия решения о выборе и, позднее, в ходе освоения профессии формируется положительное отношение к собственному Я, повышается самооценка личности, что является основой общей устойчивости личности к негативным влияниям. Более детального и щепетильного подхода в данном вопросе требует проводимая профориентационная работа с девочками с девиантным поведением.

В Государственной программе «Год здоровой матери и ребенка» принятой в Республике Узбекистан на 2016 год предусмотрено проведение широкой разъяснительной работы среди девочек учащихся профессиональных колледжей по вопросам овладения современными знаниями и профессиями, формирование у них стойкой жизненной позиции и самостоятельного мышления, как главного условия занятия ими достойного места в жизни. В целях обеспечения заинтересованности девочек в обучении и получении профессии отмечается значение таких востребованных специальностей, как швейное дело, дизайн, моделирование национальной и современной одежды, а также необходимость их введения в профессиональных колледжах каждого региона республики [1].

В связи с этим, профессиональная ориентация школьников и обучение девушек в профессиональных колледжах по данным специальностям — это актуальные задачи деятельности педагогических коллективов, в т.ч. специализированных учебно-воспитательных учреждений [2; 3].

Одним из таких учреждений является специализированный профессиональный колледж² легкой промышленности г. Коканда, в котором проживают и обучаются несовершеннолетние девочки — будущие швей³. В целях формирования у них устойчивого интереса к профессии, а также профессиональной ориентации на более сложные специальности (портной, модельер-конструктор, дизайнер), сотрудниками Республиканского центра социальной адаптации детей в рамках реализации

прикладного проекта по теме: «Современные подходы в социально-педагогической реабилитации, адаптации и интеграции в общество воспитанников специализированных школ и профессиональных колледжей» разработана программа профессионального тренинга «Моя профессия швея». Основная часть содержит последовательную программу тренингов, которые содержат богатый информационный материал для педагогов и учащихся, упражнения, которые имеют возможность переориентировать трудного подростка на позитивную, созидательную деятельность, построить совместно с ним индивидуальный профессиональный и жизненный план, т.е. определить конкретные шаги, которые учащиеся должны предпринять, чтобы добиться поставленной цели. Приведенный профессиональный тренинг направлен на конкретные методы работы: деятельность в коллективе, сочетание управления и самоуправления (формирование ответственности за свои собственные поступки), например, какую профессию получить, активная деятельность внутри группы, использование игровых, театральных методов обучения, творческий подход к обучению, эстетическое воспитание — использование художественных средств, применение поощрений и одобрений, и как итог — установление межличностных отношений в коллективе, а также творческое и профессиональное самоопределение. Программа тренинга «Моя профессия швея» состоит из 12 тематических занятий, которые включают: беседы, упражнения, мини-лекции, ролевые игры, интерактивные занятия, дискуссии, конкурсы КВН. Общими целями и задачами тренинга являются: укрепление профессионального интереса и мотивации овладения профессией; формирование профессионально важных качеств, умений, навыков; профессиональное саморазвитие обучающихся.

Хотелось бы отметить, что если девушки с девиантным поведением осознают свои профессиональные и личные цели, смогут определить пути решения и способы их достижения, а главное, захотят это сделать, то можно говорить по отношению к ним, что они находятся в процессе социально-психологической адаптации. Это, на наш взгляд и является одной из поставленных задач в работе с ними при проведении профессиональных тренингов.

В заключении хотелось бы отметить, что в старшем школьном возрасте учащемуся, воспитаннику институционального учреждения необходимо создать свой жизненный план и решить вопросы для себя, «кем быть?» (профессиональное самоопределение) и «каким быть?» (нравственное самоопределение). Это главные требования общества, семьи, социума в целом, основанные на общечеловеческих и национальных культурных ценностях.

² Специализированных профессиональных колледжей для детей, нуждающихся в особых условиях содержания, воспитания и образования.

³ По «Классификатору направлений подготовки, профессий и специальностей среднего специального, профессионального образования» предусмотрено обучение молодежи специальностям: оператор швейного оборудования, закройщик швейных и швейно-трикотажных изделий, дизайнер-конструктор одежды.

Литература:

1. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального самоопределения в ранней юности: Учеб. пособие. — Воронеж: МОДЭК, 2008. — С.4.
2. Рашидов, Х. Ф. Организационно-методические основы профессиональной ориентации учащихся и молодежи. Научно-методические рекомендации / Под ред. Р. Х. Джураева. Ташкент, 2003. — С.9.
3. Пряжников, Н. С. Теория и практика профессионального самоопределения. — М., 1999. — 374 с.

Оценка ресурсов социализации ребенка с ограниченными возможностями здоровья¹

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

В статье показана значимость социальных ресурсов среды для развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Представлены результаты экспертной оценки ресурсов социализации особого ребенка специалистами образовательных организаций.

Ключевые слова: ребенок с ограниченными возможностями здоровья, социальная среда, образовательная среда, интегративный потенциал, социализация

Развитие ребенка определяется особенностями среды, природной и социальной. Особо значимым влиянием среды становится, когда речь идет об особом ребенке — ребенке с психофизическими, эмоциональными и социальными проблемами.

Проблемы современных особых детей разнообразны, имеют разное происхождение, качество и физиологические, психологические и социальные последствия. В связи с этим особая роль в реабилитации, социализации и интеграции особых детей отводится тем ресурсам, которые может предоставить социальная среда и, в частности, одна из ее составляющих — образовательная среда. Анализ качества среды в системе «ребенок — среда» позволяет адекватно оценить ее интегративный потенциал и ресурсы социализации ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

В системной парадигме *интегративный потенциал* видится как комплексная характеристика системы «ребенок — среда», включающая ресурсы среды, соответствующие потребностям ребенка и учитывающая потенциальные персональные возможности ребенка с ОВЗ. Очевидно, что интегративный потенциал оказывает блокирующее влияние на процессы дезадаптации и деформации на всех уровнях взаимодействия в системе «ребенок — среда» и обеспечивает эффективную адаптацию, социализацию, интеграцию и развитие особого ребенка. Актуализация и реализация интегративного потенциала могут быть обеспечены только посредством организации профессионального комплексного сопровождения осо-

бого ребенка [1]. В связи с этим интерес представляет оценка различных ресурсов, представленных в среде, в том числе, образовательной, и их доступности и эффективности в процессе социализации ребенка с ОВЗ.

Для оценки ресурсов социализации ребенка с ОВЗ в качестве исследовательского инструмента может быть использована экокорта, разработанная Hartman (1978) (рис. 1). Автор предложил использовать данную методику в клинических условиях для графического представления реальности семьи, воспитывающей особого ребенка, доступности для нее различных ресурсов [2].

Экокорта была использована нами для экспертной оценки ресурсов социализации детей с ОВЗ, обучающихся в образовательных учреждениях Забайкальского края. В качестве экспертов выступили специалисты образовательных организаций, работающие с детьми, имеющими те или иные нарушения развития (педагоги, логопеды), в количестве 30 человек со стажем работы от 1,5 до 20 лет. Экспертов попросили на основе имеющегося профессионального опыта оценить доступность и качество различных ресурсов (главным образом, социальных) для ребенка с ОВЗ. Эксперты самостоятельно определяли значимые ресурсы и оценивали их качество на основании четырех показателей: «существенная помощь», «помощь отсутствует», «источник стресса», «источник ресурсов (энергии)». Экспертами были выделены категории (всего 31), обозначающие те или иные социальные ресурсы ребенка с ОВЗ. Наиболее значимые категории представлены в таблице 1.

¹ Работа выполнена в рамках Государственного задания вузу Минобрнауки РФ, № 2564.14 «Научно-методическое сопровождение апробации ФГОС для детей с ОВЗ»

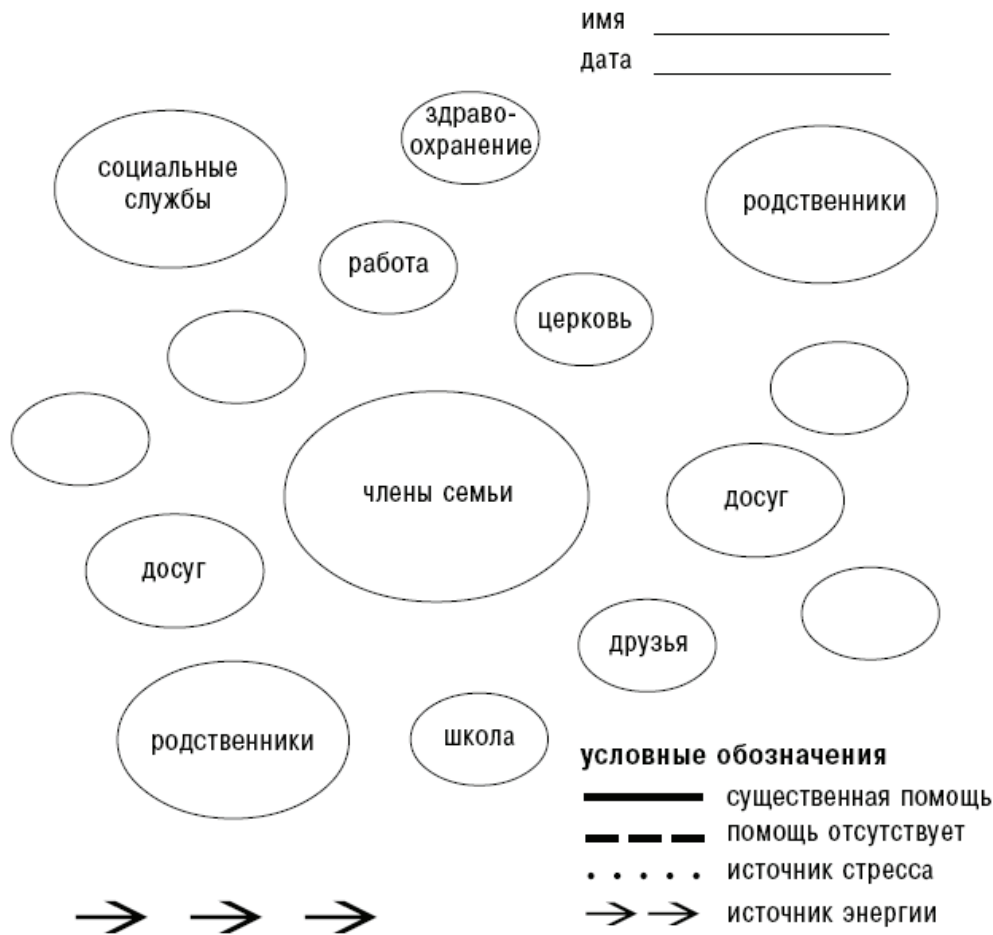


Рис. 1. Экокарта (Hartman,1978) [2, с. 33]

Семья выделяется всеми экспертами как ведущий социальный ресурс ребенка с ОВЗ. Большинство экспертов (83,3%) считают, что семья предоставляет ребенку существенную помощь, а 56,7% экспертов рассматривают семью как источник ресурсов (энергии) для ребенка. Ряд экспертов указывают, что семья может не предоставлять помощь ребенку (20%) и, более того, выступать источником стресса для ребенка с ОВЗ (16,7% опрошенных).

Некоторые эксперты отдельно выделяют категории «мать», «отец», «близкие родственники», ресурсный потенциал которых оценивается по-разному. Так, мать рассматривается в основном как источник существенной помощи (13,3%) и источник ресурсов (10% опрошенных). Отец рассматривается в различном качестве и может быть как источником существенной помощи и ресурсов, так и источником стресса для особого ребенка. Из опыта экспертов понятно, что близкие родственники ребенка могут также выступать в качестве источника помощи и ресурсов, а также быть источником стресса.

Интересным является видение экспертами роли образовательных учреждений. Так, дошкольное образовательное учреждение (в том числе, комбинированного вида) рассматривается экспертами преимущественно

как источник существенной помощи и ресурсов для особого ребенка. Вместе с тем общеобразовательная школа оценивается многими экспертами как не предоставляющая помощь особому ребенку и источник стресса (42,9% и 50% выделивших данную категорию соответственно, или 20% и 26,7% всех опрошенных). Специальное (коррекционное) образовательное учреждение рассматривается большинством экспертов (85,7% выделивших данную категорию или 20% всех опрошенных) как источник существенной помощи. Такое распределение оценок позволяет предположить, во-первых, недостаточную преемственность между дошкольными образовательными учреждениями и общеобразовательными школами в вопросах обучения и воспитания особых детей в условиях инклюзивного образования; во-вторых, недостаточную готовность специалистов образовательных учреждений к реализации идей инклюзивного образования.

В данном контексте показательными являются оценки значимости таких специалистов системы образования как дефектолог, логопед, психолог. Обращает на себя внимание то, что все эксперты, выделившие данные категории как социальные ресурсы особого ребенка, оценивают указанных специалистов как источник существенной помощи или источник ресурсов. Также особо значимым ресурсом для особых детей, по данным экспертной оценки,

Таблица 1

Экспертные оценки источников и качества доступных ресурсов особого ребенка (%)

Источники ресурсов особого ребенка	Показатели качества ресурсов			
	Существенная помощь	Помощь отсутствует	Источник стресса	Источник ресурсов
Семья	83,3	20	16,7	56,7
Отец	3,3	3,3	6,7	6,7
Мать	13,3	3,3	-	10
Близкие родственники	13,3	3,3	10	13,3
Дошкольное образовательное учреждение	30	10	10	20
Общеобразовательная школа	3,3	20	26,7	-
Специальное образовательное учреждение	20	-	3,3	-
Специалисты-медики и медицинские учреждения	43,3	26,7	23,3	6,7
Социальные службы	20	26,7	3,3	3,3
Государственная политика	6,7	33,3	10	3,3
Благотворительные фонды	6,7	-	3,3	-
Общественные объединения	3,3	-	-	3,3
Социальная среда	33,3	23,3	53,3	-
Дефектолог	56,7	3,3	-	23,3
Логопед	80	-	-	20
Педагог	46,7	10	3,3	13,3
Психолог	63,3	-	-	20
Центры психолого-медико-педагогического сопровождения	63,3	6,7	3,3	13,3
Лекотека	20	3,3	-	3,3
Особые дети	3,3	-	-	-
Здоровые дети	6,7	6,7	20	10
Друзья	10	-	-	20
СМИ	6,7	23,3	26,7	6,7

являются центры психолого-медико-педагогического сопровождения.

Вместе с тем педагог оценивается рядом экспертов как не оказывающий помощь особому ребенку (10%) или как источник стресса (3,3%). Данные оценки, очевидно, коррелируют с оценками роли общеобразовательных учреждений. Полученные показатели приобретают особую значимость в том случае, если на территории проживания ребенка нет соответствующего специального образовательного учреждения, и перспективы обучения ребенка связаны с общеобразовательным учреждением.

В связи с этим ключевыми задачами обеспечения качественного сопровождения особых детей в образовательных учреждениях Забайкальского края видятся, во-первых, специальная подготовка и профессиональная переподготовка педагогов общеобразовательных учреждений, направленная на решение задач инклюзивного образования; во-вторых, решение вопроса о реализации во всех образовательных учреждениях системной работы специалистов-логопедов, дефектологов, психологов по сопровождению особых детей.

Обращает на себя внимание выделение в качестве ресурса особого ребенка общественных объединений: 3,3% опрошенных считают, что общественные объединения оказывают существенную помощь, 3,3% экспертов рассматривают их в качестве источника ресурсов. Незначительные показатели по данному критерию могут свидетельствовать о том, что в районах Забайкальского края специалисты, а, следовательно, и родители особых детей слабо осведомлены о наличии и возможностях общественных объединений в оказании помощи детям с ОВЗ. В связи с этим могут быть дополнительно обозначены задачи оптимизации процессов социализации и социальной интеграции особых детей: во-первых, развитие общественных объединений и некоммерческих организаций на территории Забайкальского края как ресурсных центров, которые способны оказывать существенную помощь по сопровождению детей с ОВЗ и их семей; во-вторых, широкое информирование населения о проблемах детей с ОВЗ и их семей, возможностях, формах и способах их решения с привлечением средств массовой информации, интернет-ресурсов, специалистов государственных учреждений и волонтеров.

Отдельную проблему представляет взаимодействие детей с ОВЗ со сверстниками. По оценкам экспертов, здоровые дети часто являются источником стресса для особого ребенка (так считают 46,1% выделивших данную категорию или 20% всех опрошенных). Социальная среда в целом 23,3% экспертов оценена как не оказывающая помощи особому ребенку; 53,3% опрошенных оценили ее как источник стресса. Данные оценки актуализируют задачу осуществления системной работы с детьми и родителями в образовательных учреждениях по психолого-педагогическому сопровождению процессов инклюзии.

В исследовании мы остановились на анализе отдельных категорий ресурсов социализации ребенка с ОВЗ. Как

показывают результаты экспертного оценивания, социальная среда особого ребенка включает достаточное количество элементов, которые могут служить ресурсами для его эффективного развития и социализации. Однако ряд выделенных элементов на сегодняшний день обладают недостаточным интегративным потенциалом, поскольку не соответствуют по своему качеству потребностям и возможностям детей с ОВЗ. Выделенные экспертами и оцененные на основе их практического опыта ресурсы требуют детального системного анализа, который позволит определить проблемы, приоритетные задачи и эффективные формы социализации детей с ОВЗ в образовательных организациях Забайкальского края.

Литература:

1. Калашникова, С. А. Психологическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья: актуальные подходы и содержание: учебное пособие. Чита: ЗабКИПКРО, 2013. 95 с.
2. Селигман, М., Дарлинг Р. Обычные семьи, особые дети. Изд. 2-е. М.: Теревинф, 2009. 368 с.

Психолого-педагогическое сопровождение на этапе профессионального самоопределения обучающихся

Осипова Елена Юрьевна, педагог-психолог
МАОУ СОШ № 40 г. Томска

Большую роль в реализации профильного обучения играет психологическая служба школы. Рассматривать психолого-педагогическое сопровождение необходимо с учетом всех аспектов комплексной модели сопровождения. Психолого-педагогическое сопровождение профильного обучения включает в себя организацию всестороннего изучения индивидуальных и личностных особенностей выпускников, их интересов и склонностей, создание условий для их развития и психологическое сопровождение профильного класса. Психолого-педагогическое сопровождение как основа профессиональной деятельности школьных педагогов ориентировано на создание условий (педагогических, психологических, социальных) успешного обучения и развития каждого ребенка в ситуациях школьного взаимодействия. Следует сказать, что психолого-педагогическое сопровождение является частью комплекса мероприятий профессиональной ориентации, т.е. целого комплекса социально-экономических, психолого-педагогических и медицинских мер в выборе профессии, которые рассматриваются как система равноправного взаимодействия личности и общества на определенных этапах развития человека, оптимально соответствующая личностным особенностям и запросам рынка труда в конкурентоспособных кадрах. Особое внимание требуют обучающиеся 10-х классов. Для современного 10 класса, находящегося в условиях обновления со-

держания образования, важнейшей является проблема социально-психологической адаптации к новой ситуации обучения.

Психолого-педагогические цели этапа профессионального самоопределения обучающихся:

- формирование готовности выпускников школы к обоснованному выбору профессии, карьеры, жизненного пути с учетом их склонностей, способностей, состояния здоровья и потребностей рынка труда;
- содействие профессиональному самоопределению выпускников.

Для достижения поставленных целей для старшеклассников проводится мониторинг исследования личностных особенностей, структуры интеллекта, уровня удовлетворенности организацией образовательного процесса, и сформированности навыков самоопределения в условиях профилизации в школе. В профильных 10-х классах мониторинг проводится в виде входного тестирования и промежуточного тестирования. С целью проведения тестирования был разработан пакет методик:

1. Тест «Структура интеллекта» (Р. Амтхауэр, субтест на измерение уровня развития понятийного мышления).
2. Анкета самоопределения в условиях профилизации школы.
3. Анкета для определения эмоционального состояния школьников.

4. Тест Л. А. Ясюковой для оценки правового и гражданского сознания.

5. Анкета «Удовлетворенность образовательным процессом в школе».

Определяются следующие показатели:

1. развитость операции понятийной категоризации;
2. уровень самоопределения обучающихся в условиях профилизации школы;
3. функциональное состояние учеников (самочувствие, активность, настроение, тревожность);
4. сформированность правового сознания и готовность придерживаться правовых норм в профессиональной деятельности и межличностных отношениях, гражданскую зрелость;
5. социальный фон введения профиля (удовлетворенность деятельностью, организационной, социально-психологической и административной стороной образовательного процесса).

По итогам мониторинга проводится ряд мероприятий, направленных на оказание помощи обучающимся в решении актуальных задач обучения, социализации: разрабатываются рекомендации для классных руководителей, для родителей, для педагогов, проводятся беседы по вопросам развития личности. Важной составляющей работы в данном направлении является проведение программы коррекционно-развивающих занятий для обучающихся 10-х классов «Как справиться с тревогой» с целью преодоления трудностей в эмоциональной сфере, обучения способам работы с тревожными состояниями и формирования навыков уверенного поведения.

Влияние уровня тревожности на профессиональное самоопределение очевидно, так как тревожность влияет на интеллектуальное развитие школьника, не развиваются творческие способности, оригинальность мышления, любознательность. Высокий уровень тревожности блокирует гармоничную социализацию ребенка, препятствует развитию его позитивной самооценки и гармоничной «Я — Концепции», т.е. тревожность оказывает разрушительное воздействие на все сферы жизни ребенка.

В условиях гуманизации образовательного процесса, организации личностно-ориентированного обучения важную роль приобретает технология проведения уроков с использованием здоровьесберегающих методик и подходов, педагогическая коррекция эмоционально неблагоприятных состояний учащихся. Данный курс занятий построен на принципах профилактики и коррекции тревожности. Все предложенные упражнения выполняются в игровом режиме. «Игра — это огромное светлое окно, через которое в духовный мир ребенка вливается живительный поток представлений и понятий. Это искра, зажигающая огонек пытливости и любознательности» — В. А. Сухомлинский [3, с.7].

Программа направлена на достижение следующих результатов: освоение представлений о состоянии тревожности и знание способов, помогающих справиться с тре-

возможностью; развитие представлений о ценности жизни; освоение навыков межличностного общения: принятия других, умения высказываться, умения слушать другого, взаимодействовать на основе доброжелательности и в атмосфере доверия.

Цели программы коррекционно-развивающих занятий для обучающихся 10-х классов «Как справиться с тревогой»:

— Снижение уровня тревожности, обучение способам работы с тревожными состояниями. Формирование навыков уверенного поведения.

В основу работы со старшеклассниками на занятиях положены методы, способствующие снятию психологического напряжения, преобразованию негативных переживаний, коррекции самооценки, развитию навыков уверенного поведения и эмпатического слушания: методы арт-терапии (рисуночные упражнения для развития навыков самопознания); диагностические методики для определения уровня тревожности; упражнения для развития коммуникативных навыков; психогимнастические упражнения и упражнения для развития навыков саморегуляции; упражнения для развития навыков целеполагания и рефлексии.

Реализация данной программы позволяет создавать для обучающихся такие условия, которые дают возможность развиваться старшеклассникам как в личностном так и в профессиональном плане: иметь развитые способности, быть уверенными и равноправными членами нашего общества.

Важный аспект содействия готовности к выбору профессии — это широкая информированность: о возможных способах получения желаемого образования после школы; об усилиях, которые потребуются приложить для его получения; о наличии собственной практической готовности и способностей для получения избранного образования; о профессиях, которыми можно овладеть, благодаря получаемому образованию; о возможности реализовать свои жизненные цели и планы через избранный способ образования и последующую профессиональную деятельность. С этой целью проводятся информационные классные часы для обучающихся 10–11 классов, встречи с представителями вузов (ТУСУР, ТГУ, ТПУ). Преподаватели вузов, студенты рассказывают обучающимся о новых специальностях, об условиях поступления об особенностях студенческой жизни. На каждой встрече ежегодно демонстрируются различные видео-материалы, раздаются буклеты с информацией о вузе и его специальностях. Все информационные классные часы носят высокий уровень общения между школьниками и представителями вузов, старшеклассники не только приобретают определенные знания в сфере интересующих их профессий, а также имеют возможность получить большой опыт служения науке, своей любимой профессии.

В школе проводится инновационный проект «Профильные пробы как средство профессионального самоопределения выпускников основной школы». Проводятся

экскурсии Старшеклассники участвуют в различных мероприятиях, например, наши обучающиеся участвуют ежегодно в мероприятии по профессиональной ориентации в рамках Сибирского форума Департамента труда и занятости населения Томской области для популяризации и ознакомления молодежи с востребованными на рынке труда профессиями «Город профессий». Так же посещают лаборатории, учебные кабинеты вузов города, знакомятся с особенностями обучения и специальностей, образования в целом в данном учебном заведении, делают практические упражнения по интересующим их специальностям. В десятых классах был организован педагогический класс, обучающиеся которого приняли участие в Олимпиаде по педагогике ТГПУ, представив свои презентации, выступления на высоком уровне. Участники Олимпиады получили сертификаты и были награждены грамотами за креативность. Ежегодно проводятся профориентационные мероприятия, например, в прошедшем году в рамках Единой недели по профориентации были проведены классные часы, на которых десятикласс-

ники были участниками групповых консультаций и делали исследования по Компьютерной технологии профессионального самоопределения «Весы».

Психологическая служба разрабатывает и реализует программу психологического всеобуча для педагогов и родителей. В школе проводятся родительские собрания для родителей обучающихся 10-х классов по теме: «Как помочь своему ребенку учиться успешно и развиваться» по итогам психологического мониторинга.

Формирование готовности к самоопределению возможно при условии сотрудничества со взрослым, от которого учащийся ждет не готовых решений и советов, а честного разговора о волнующих подростка проблемах и достоверной информации, на основании которой он сам примет решение. По итогам проведения мониторинга проводятся консультации и беседы как в групповых так и в индивидуальных формах с обучающимися, с педагогами, с родителями: уточнение выбранного профиля; профессиональное самоопределение; знакомство с профессиями.

Литература:

1. Битянова, М. Р. Организация психологической работы в школе. — М.: Совершенство, 1998.
2. Дубровина, И. В. Практическая психология образования. — М.: ТЦ «Сфера», 1998.
3. Ермолаева, М. Г. Игра в образовательном процессе. Санкт-Петербург — 2008.
4. Несмелова, Н. Н.. Психолого-педагогическое сопровождение социализации личности подростков. Томск-2008.
5. Резапкина, Г. В. Секреты выбора профессии — М.: Генезис, 2002.
6. Резапкина, Г. В. Я и моя профессия: Программа профессионального самоопределения для подростков. — М.: Генезис, 2000.
7. Рогов, Е. И. Книга школьного психолога. Москва — 2000.
8. Рогов, Е. И. Выбор профессии: Становление профессионала. — М.: ВЛАДОС-, 2003. ПРЕСС
9. Шевандрин, Н. И. Социальная психология в образовании. Москва — 1995.
10. Ясюкова, Л. А. Прогноз и профилактика проблем обучения, социализация и профессиональное самоопределение старшеклассников. — СПб.: ИМАТОН.2007.

Некоторые особенности социально-психологических установок, препятствующих успешному изучению химии в современной средней школе

Самойлова Татьяна Николаевна, учитель химии, директор;
Гостищев Игорь Александрович, учитель химии
МБОУ СОШ № 4 г. Белгорода

Любая образовательная система должна выполнять функцию социализации личности и обеспечивать ее индивидуальное развитие [5, с.266], тем не менее, процесс социализации может приводить к противоречиям между конфликтующими социально-психологическими установками. В настоящее время учитель химии нередко сталкивается с предвзятым отношением к своему предмету со стороны других участников образовательного процесса. Предрассудки, предубеждения и социальные стереотипы

могут становиться психологическими причинами неуспеваемости учащихся [5, с.266], закрепляя состояние беспомощности. Руководствуясь предубеждениями, учащиеся отказываются от деятельности ввиду неблагоприятного прогноза любых действий [5, с.273].

В источниках литературы понятие «предубеждение» упоминается часто в контексте социальных взаимоотношений и дискриминации как предубеждение по отношению к какой-либо общности людей. Однако понятие

«предубеждение» может иметь более широкое значение и применяться для описания других явлений социальной психологии.

Некоторые авторы склонны смешивать понятия «предрассудок», «стереотип» и «предубеждение». Например, Б.Г. Мещеряков и В.П. Зинченко [1, с.369] в Большом психологическом словаре дают следующее определение: *предрассудок* (синоним *предубеждение*) — стереотипное представление о личности, группе, общности. Как правило, спецификой такого рода *социальных стереотипов* считается то, что они выражают, формируют и поддерживают циничное, враждебное и/или фобическое отношение к какой-либо аут-группе или общности [1, с.369].

Р.И. Мокшанцев [4, с.35–39] также считает синонимами «предрассудок» и «предубеждение». *Предрассудок, или предубеждение*, — это установка, которая препятствует адекватному восприятию сообщения или действия, это суждение до всякого выяснения истинного положения вещей. В предрассудке объединяются аффект (чувства), поведенческая тенденция (склонность действовать определенным образом) и знания (убеждения). Обычно предрассудок — это неоправданно негативная установка. Человек нередко не осознает или не желает осознавать свою предубежденность и рассматривает свое отношение к объекту предубеждения как следствие объективной или самостоятельной оценки. Предрассудок (предубеждение) может быть следствием поспешных и необоснованных выводов, исходящих из личного опыта, а также результатом некритического усвоения стандартизированных суждений, принятых в определенной общественной группе. Нередко предрассудок используется для оправдания тех или иных, порой неблагоприятных, поступков [4, с.35–39].

Согласно Философскому энциклопедическому словарю [7, с.526], предубеждение рассматривается как разновидность предрассудков: «*предрассудок* — мнение, предшествующее рассудку, усвоенное некритически, без размышления. Предрассудками называются иррациональные компоненты общественного и индивидуального сознания — суеверия, связанные с религией, и предубеждения. *Предубеждение* — это неблагоприятная социальная установка к какому-либо явлению. Не основанное на критически проверенном опыте, стереотипное и эмоционально окрашенное, предубеждение весьма устойчиво и плохо поддается изменению под влиянием рациональной информации» [7, с.526].

В социальной психологии предрассудки рассматриваются как диспозиции личности и часть психоэмоционального функционирования индивидов (Ф. Зимбардо, М. Ляйппе). Их устойчивость и рецидивность объясняется, тем, что помимо других функций они выполняют ценностно-экспрессивную функцию (эго-защитную функцию). В таких случаях причина устойчивости предрассудков связана с ущербным *самосознанием* личности, инфицированной предрассудками [1, с.369].

Предубежденные люди могут стать жертвами ошибок в процессе переработки и извлечения информации в отношении объектов их негативных чувств: со временем такие люди начинают думать о своих «мишенях» определенным образом и эффективно отфильтровывать или игнорировать информацию, не согласующуюся или противоречащую тому убеждению, которое у них сложилось. Предубеждение имеет тройственную природу и обладает когнитивным, аффективным и поведенческим компонентами. Убеждения и ожидания индивидуума в отношении конкретного явления составляют когнитивный компонент такого негативного аттитюда. Люди, обладающие предубеждениями, склонны испытывать сильные отрицательные чувства, когда они сталкиваются, непосредственно или косвенным образом, с объектом предубеждения. При этом вступает в действие аффективный компонент такого негативного аттитюда, связанный с глубокими отрицательными эмоциональными переживаниями, сопровождающимися когнитивные реакции в отношении объектов предубеждения. Поведенческий компонент предубеждений наиболее интересен, поскольку существует тенденция предубежденных людей вести себя негативным образом по отношению к объектам их предубеждений [6, с.743].

Д. Майерс [3, с.436] определяет *предрассудок* как сочетание установок, объединяющее аффект (чувства), поведенческую тенденцию (склонность действовать определенным образом) и знания (убеждения). Негативные оценки, отличающие предрассудок, могут происходить из эмоциональных ассоциаций, из потребности оправдывать поведение или из негативных убеждений, называемых *стереотипами* [3, с.436].

Р.И. Мокшанцев [4, с.35–39] понимает *социальный стереотип* как относительно устойчивый и упрощенный образ социального объекта. Стереотип складывается обычно в условиях дефицита информации как результат обобщения личного опыта и представлений, принятых и социуме, очень часто предвзятых. Социальный стереотип искажает знания людей и серьезно деформирует межличностные взаимодействия. Особенно легко люди полагаются на стереотипы при дефиците времени, чрезмерной занятости, усталости, эмоциональном возбуждении, в слишком молодом возрасте, когда человек еще не научился различать многообразие бытия [4, с.35–39].

Г. М. Коджаспирова в Словаре по педагогике [2, с.262] определяет *предубеждение* как негативную установку, препятствующую адекватному восприятию сообщения или действия. Как правило, человек не осознает или не желает осознавать, что он предубежден, и рассматривает свое отношение к объекту предубеждения как следствие объективной и самостоятельной оценки каких-то фактов. Предубеждение может быть следствием поспешных и необоснованных выводов, базирующихся на личном опыте, а также результатом некритического усвоения стандартизированных суждений, принятых в определенной обще-

ственной группе. Предубеждение нередко используется человеком для оправдания неблагоприятных поступков. Является серьезной причиной в возникновении конфликтов между учителем и учеником в педагогическом взаимодействии [2, с.262].

Рассмотрим типологию предубеждений, которые бытуют в среде учащихся, которые близко не знакомы с предметом и только приступают к изучению химии.

1. Ложно позитивные предубеждения.

Одним из ложно позитивных предубеждений является отношение к химии как к развлекательному шоу, которое должно сопровождаться взрывами и иллюминацией. Корни таких предубеждений произрастают из массовой культуры и питаются многочисленными кинофильмами и развлекательными телепередачами. Поверхностное благосклонное отношение к предмету держится недолго и быстро заканчивается, когда возникает необходимость прикладывать усилия, чтобы разобраться в материале с высоким уровнем абстракции и запоминать большие объемы информации. В дальнейшем учащиеся с данным предубеждением быстро разочаровываются в химии и отличаются невысокой успеваемостью.

В нашей практике наблюдались случаи стереотипных представлений о химии как об исследовательской дисциплине, которая по силам только будущим ученым, и если учащийся не планирует в дальнейшем становиться исследователем, то и химию изучать не нужно. Положительный момент в данных предубеждениях полностью нивелируется низкой успеваемостью учащихся.

Элементы позитивных предубеждений проявляются при повседневной работе учащихся по изучению химии, приводя к прокрастинации и отрицанию накапливающихся пробелов и проблем. Некоторым детям химия кажется настолько легкой и простой, что они осваивают материал фрагментарно, от случая к случаю и в результате показывают неудовлетворительные результаты. Такие предубеждения особенно вредны для учащихся при подготовке к экзаменам и контрольным точкам.

2. Негативные предубеждения.

Полной противоположностью предыдущему предубеждению и самым распространенным является предубеждение о том, что химия чрезвычайно серьезный, сложный, непонятный предмет, доступный не каждому человеку. Данное предубеждение передается из поколения в поколение, родители не стремятся мотивировать своих детей к стремлению освоить химию, чаще всего старшее

поколение просецирует детям свой личный отрицательный опыт в изучении химии. Такие предубеждения тесно граничат с предрассудками и могут перерасти в суеверия, если не проводить систематическую разъяснительную, в чем-то даже просветительскую, работу с учащимися и их родителями.

3. Прагматические предубеждения.

Прагматический подход к изучению химии отражает предубеждение о том, что «химия в жизни не пригодится», «для моей будущей профессии химия не нужна». Учащиеся с такими предубеждениями во многом пытаются преодолеть циркулирующие в ученической среде и школьном фольклоре негативные предубеждения, трансформируя свою будущую образовательную траекторию, чтобы избежать необходимости изучать естественные науки.

Учащиеся, которые не смогли преодолеть предубеждения относительно химии, со временем становятся учителями и приходят работать в школу. При этом предубеждения продолжают формировать особенности их поведения и начинают конфликтовать с профессиональными установками педагога. Негативные предубеждения продолжают доминировать, преобразовываясь в прагматические: многие учителя-предметники, а в особенности классные руководители, опосредованно и во многом неосознанно поддерживают предубеждения учащихся, используя ту же аргументацию, что и дети. При этом создается крайне неблагоприятная среда, остро влияющая на успеваемость учащихся по химии.

Подводя итоги, можно предложить и некоторые способы преодоления сложившейся ситуации, способы борьбы с предубеждениями и предрассудками относительно химии. В первую очередь, необходимо систематически формировать положительный образ химии как учебного предмета, сделать акцент на разъяснительную работу с родителями учащихся, доводя до их сведения хотя бы бытовую значимость химических знаний. Большое значение имеют экскурсии с учениками в химическую лабораторию, на химическое производство и дни открытых дверей профильных факультетов. Во-вторых, хороших результатов поможет добиться индивидуальный подход к обучению, когда для каждого учащегося на уроке будет поставлена выполнимая и, что немаловажно, интересная задача. Такая каждодневная систематическая работа поможет преодолеть социально-психологические установки, мешающие успешному изучению химии в средней школе.

Литература:

1. Большой психологический словарь [Текст] / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. — СПб.: Прайм-Еврознак, 2003. — С.369.
2. Коджаспирова, Г.М. Словарь по педагогике [Текст] / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. — М.: ИКЦ «МарТ», 2005. — С.262.
3. Майерс, Д. Социальная психология [Текст] / Д. Майерс. — СПб: Питер, 1997. — С.436.
4. Мокшанцев, Р.И. Социальная психология [Текст] / Р.И. Мокшанцев, А.В. Мокшанцева. — Новосибирск: Инфра-М, 2001. — С.35–39.

5. Педагогическая психология [Текст] / под ред. Л. А. Регуш и др. — СПб: Питер, 2011. — С.266, с.273.
6. Психологическая энциклопедия [Текст] / под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха. — СПб: Питер, 2006. — С.743.
7. Философский энциклопедический словарь [Текст] / под ред. Л. Ф. Ильичева и др.. — М.: Советская энциклопедия, 1983. — С.526.

Научное издание

СОВРЕМЕННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

IV Международная научная конференция
Казань, октябрь 2016 г.

Сборник статей

Материалы печатаются в авторской редакции

Дизайн обложки: *Е.А. Шишков*

Верстка: *М.В. Голубцов*

Издательство «Бук», г. Казань

Подписано в печать 24.10.2016. Формат 60x90 ¹/₈.

Гарнитура «Литературная». Бумага офсетная.

Усл. печ. л. 5,13. Уч.-изд. л. 7,14. Тираж 300 экз.

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый»
420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.