

МОЛОДОЙ
учёный



V Международная научная конференция

СОВРЕМЕННАЯ ПСИХОЛОГИЯ



Казань

УДК 15(063)
ББК 88я43
С56

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, Қ. Қ. Қалдыбай, А. А. Кенесов, В. В. Коварда, М. Г. Комогорцев, А. В. Қотляров, В. М. Кузьмина, К. И. Курпаяниди, 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*

Ответственный редактор: *Е. И. Осянина*

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), С. Исисинов (Казахстан), К. Б. Қадыров (Узбекистан), И. Б. Кайгородов (Бразилия), А. В. Каленский (Россия), О. А. Козырева (Россия), Е. П. Колпак (Россия), А. Н. Кошербаева (Казахстан), К. И. Курпаяниди (Узбекистан), В. А. Куташов (Россия), Кыят Э. Л. (Турция), 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. Узакوف (Узбекистан), Н. Х. Хоналиев (Таджикистан), А. Хоссейни (Иран), А. К. Шарипов (Казахстан), З. Н. Шуклина (Россия)

Современная психология: материалы V Междунар. науч. конф.
С56 (г. Казань, октябрь 2017 г.). — Казань : Издательство «Бук», 2017. —
iv, 92 с.

ISBN 978-5-906954-56-5

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

ISBN 978-5-906954-56-5

© Оформление. ООО «Издательство Молодой ученый», 2017

СОДЕРЖАНИЕ

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Боронина Е. В., Хевронина А. Н.

Пропаганда здорового образа жизни как средство профилактики вредных привычек среди подростков и молодежи 1

Петухова В. Н.

Проблема отворачивания в современной психологии 4

Уваров В. И.

Социально-психологическая безопасность личности: влияние внешних и внутренних факторов 19

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Коноплёва Л. С., Коноплёв Н. Н.

Риски современного процесса социализации личности на постсоветском пространстве в аспекте психологии 25

Кузнецова Л. Э., Золотарева Н. Н.

Теоретический анализ проблемы психологического сопровождения сотрудников Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий с посттравматическим стрессовым расстройством 31

Кузнецова Л. Э., Косинова Д. С.

Направления формирования психологической готовности старшеклассников к сдаче единого государственного экзамена 37

Кузнецова Л. Э., Косинова Д. С.

Теоретический анализ проблемы психологической готовности старшеклассников к единому государственному экзамену как стрессовой жизненной ситуации. 42

Кузнецова Л. Э., Юшина И. С.

Взаимосвязь ценностных ориентаций и гендерного типа личности студентов разной профессиональной направленности. 49

Макарова Е. Ю.

Субъективно переживаемая возрастная дискриминация. 54

ПРИКЛАДНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Колосов Г.А., Хомякова М.В.

Способность любить: взгляд на современную молодежь в его проекции на нарциссизм 60

Мартынова М.А.

Метафорические карты и возможности их применения в работе практического психолога. 65

Тихомиров С.М., Ипатова К.А.

Инновационные принципы и решения в формировании культуры здоровья студентов медицинского вуза. 78

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Скрипкина Н.В.

Психологические особенности готовности к школе старших дошкольников с задержкой психического развития. 86

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Пропаганда здорового образа жизни как средство профилактики вредных привычек среди подростков и молодежи

Боронина Елена Владимировна, психолог, методист по научно-методической работе;

Хевронина Анна Николаевна, кандидат педагогических наук, заместитель директора по научно-методической работе

Астраханский колледж культуры и искусств

Понятие «здоровый образ жизни» достаточно обширное. Оно включает в себя множество взаимосвязанных между собой компонентов: обучение основам здоровья и правильного образа жизни с раннего детства, формирование негативного отношения и отказ от вредных привычек.

Важной составной частью здорового образа жизни является пропаганда и профилактика отказа от вредных привычек: курения, употребления алкоголя и наркотиков.

На современном этапе увлечение наркотиками, особенно среди молодежи, достигло критического уровня. По данным Минздрава РФ в России 308 тысяч человек в 2013 г. взято под диспансерное наблюдение, и это только официальные данные. [3] В крупных российских городах распространение наркотиков среди несовершеннолетних и подростков приняло характер эпидемии.

Растет среди подростков употребление алкоголя и табака. Несмотря на запреты, вводимые государством, алкоголь и табак находятся в свободном доступе для всех групп населения. По данным Всемирной организации здравоохранения в России за последние 10 лет число курильщиков увеличилось на 14 % а подростков, употребляющих алкоголь, на 62 %. «Алкоголизм ежегодно уносит около 6 миллионов человеческих жизней». [3] Табак и алкогольные напитки являются психотропными веществами, так как вызывают устойчивое привыкание.

Причинами такого «увлечения» являются подростковые неврозы, возникающие из-за трудностей в учебе, конфликтных ситуаций в семье и среди сверст-

ников. Не зная, как справляться с возникнувшими проблемами, со стрессом, не умея выражать и принимать себя и свои чувства, подростки прибегают к деструктивным формам поведения, попадая в криминальные группировки, общаясь к употреблению табака, алкоголя и наркотических веществ. [2, с. 78]

Профилактическую работу с такими детьми необходимо вести очень осторожно, без запугивания, без риска раскрытия информации по изготовлению и применению того или иного психотропного вещества. Необходимо говорить о непредсказуемости наркомании и токсикомании, о влиянии наркотика не только на общее физическое состояние человека в целом, но и на необратимые последствия влияния наркотика на мозг и психическое здоровье [1, с. 19].

Важно показать, что потребление наркотиков, алкоголя и табака сейчас не модно и крайне вредно влияет на спортивные возможности юношей, на внешние данные девушек. Первые же навыки здорового образа жизни необходимо прививать ребенку с дошкольного возраста. Этот процесс должен непрерывно продолжаться всю сознательную жизнь человека.

В целях выяснения уровня информированности о вреде курения, на базе ГБПОУ АО «Астраханский колледж культуры и искусств» было проведено анкетирование студентов третьих курсов очной формы обучения.

В результате анкетирования было выявлено следующее:

1. На вопрос анкеты «Ваше отношение к наличию вредной привычке — курение — у своих близких и друзей?» — 30% обучающихся ответили, что негативно, 20% — высказали, нейтральное отношение. Но, все-таки, если решат попробовать табачные изделия сами, то оставят выбор за собой.

2. На вопрос анкеты: «Что, по вашему мнению, является источником появления вредных привычек?» 26% обучающихся ответили, источник — ближайшее окружение, 10% — улица.

3. На вопрос анкеты: «Какой способ борьбы с вредной привычкой Вы выберете?» 24% — ужесточить наказание, 16% — оставят на сегодняшнем уровне.

По результатам этого вопроса можно сделать вывод, что студенты плохо информированы о проблеме вреда курения, именно это влияет на их отношение к табакокурению.

В связи с этим администрацией колледжа было принято решение провести акцию «Студенты Астраханского колледжа культуры и искусств, против курения». Цель акции — привлечение студентов к агитационной и профилактической деятельности, способствующей формированию здорового образа жизни.

Задачи акции:

- помочь учащимся в осознании масштабов вреда, которое курение, оказывает на здоровье человека;
- способствовать отрицательному отношению к курению;
- развивать умение учащихся осуществлять самостоятельно поиск необходимой информации о вреде курения с использованием различных источников (справочных, научно-популярных ресурсов Интернета);
- развивать способность критического восприятия информации, в частности, на примере информации о пользе курения табака.

Акция включала в себя объявление конкурса плакатов «Скажем — нет курению!»; разработка информационных листов, посвященных вреде курения, наносимых организму подростка; организацию информационной доски с полотном — «Я против курения!» для сбора подписей обучающихся; выбор участниками акции эмблемы, как символа доброго здоровья; подбор тем для обсуждения на «Часе общения» со студентами колледжа; размещение в фойе колледжа информационного материала по профилактике курения, подбор наиболее важных аргументов против курения.

В настоящее время медико-демографическая ситуация в стране диктует необходимость целенаправленной профилактической работы по воспитанию у детей, подростков, студенчества личной ответственности за собственное здоровье, по формированию потребностей в соблюдении правил здорового образа жизни и сознательном отказе от вредных привычек.

Литература:

1. Логачева, Е. А. Роль образовательного пространства в формировании установок на здоровый образ жизни студенческой молодежи // Научные труды XXIII-ей всероссийской научно-практической конференции студентов, аспирантов, молодых ученых. Ростов н/Д, — 2012. с. 17–20.
2. Абаскалова, Н. П. Системный подход в формировании здорового образа жизни субъектов образовательного процесса (школа ВУЗ): Монография. 1. Н.,: НГПУ, 2001. С. 78 с.
3. Статистическая информация Минздрава России // <https://www.gosminzdrav.ru/ministry>

Проблема отвращения в современной психологии

Петухова Варвара Николаевна, аспирант
Ивановский государственный университет

В современной психологической науке проблема эмоций находит свое отражение на страницах монографий, статей, учебников, но при этом многие аспекты эмоциональной сферы человека, имеющие не только теоретическое, но и практическое значение в них не освещаются. В результате проблема эмоций и чувств оказывается представленной в усеченном виде. Для нас обращение к этому вопросу является не только восполнением научных лакун, но и проявлением понимания основ межличностной неприязни, которая является предметом нашего научного изыскания.

Ни одно из известных человеку эмоциональных переживаний не привлекало столь пристального внимания и не подвергалось такому доскональному изучению в последнее время как отвращение. Научные и околonaучные издания рассматривали вопросы, связанные с его возникновением и проявлениями. Но интерес этот возникал, по преимуществу, в среде западных специалистов [1]. Он вызван тем, что отвращение, может появиться в отношении любого объекта: «Не только вкусы, запахи, прикосновения, зрительные образы или звуки способны вызвать отвращение, но и действия и наружность людей и даже их идеи» [2, с.214]. И потому оно сопровождает различные стороны жизни личности, становясь источником навязчивых мыслей, страхов, расстройств и социальных фобий.

В отечественной психологии эмоций, среди негативных переживаний изучались стыд, зависть, страх, горе, но научных работ, специально посвященных отвращению, не выходило [3]. Однако, необходимость в освещении данного вопроса существует. Она обусловлена не только восполнением пробела в теоретических исследованиях, но тем практическим значением, которое имеет изучение этого предмета. Эмоции служат общению людей между собой: «В качестве положительного связующего средства они привязывают вас к одним людям, а в качестве отталкивающего — отдаляют от других» [4, с. 628]. Поэтому понимание причин и механизмов возникновения отвращения необходимо для нормализации отношений, как между индивидами, так и между различными группами людей.

Одной из проблем западной психологии являются эмоции, имеющие «специальный статус» [5, р. 315]. Их называют базовыми, фундаментальными

или первичными. Для нас изучение именно этого аспекта эмоциональной сферы личности интересно тем, что в рамках его отвращения получило наиболее полное освещение. Проведенные исследования позволяют выделить ряд спорных вопросов, касающихся отвращения непосредственно. Во-первых, это отсутствие единого определения понятия отвращения. Во-вторых, проблемы включения его в число фундаментальных эмоций.

Проблема определения понятия отвращения. В философских текстах, даже англоязычных авторов для определения отвращения укрепился термин «aversion» (от латинского *aversio* — отворачивание в другую сторону), под которым понималось действие, направленное от объекта, расцениваемого как зло [6, р.438; 7, р. 231; 8, р. 192].

Впоследствии наравне с ним начал употребляться другой термин «disgust» (от английского *disgust* (*dis-* — отрицание, лишение, без-, *ne-*; *gust* — приятный вкус). Его использовали большинство психологов прошлого и современности: У. Мак-Дугалл, П. Экман, К. Изард, Р.Плачик, С.Томкинс и другие. Под ним понимается эмоция, вызванная свойствами объекта. Самый простой вариант этих свойств — вкус и запах. Еще Ч. Дарвин считал, что отвращение в самом простом смысле означает, что «нечто противно нам на вкус» [9, с. 851]. П.Розин и А. Фаллон определяли отвращение, как форму пищевого отвержения, которое характеризуется неприязнью к перспективе попадания в ротовую полость вредного или загрязненного объекта [10, р. 24].

У. Мак-Дугалл понимал первичные эмоции как эмоциональное возбуждение, которое выступает одним из проявлений инстинкта наравне с познавательным и волевым аспектом.¹ Эти аспекты он рассматривал, как операции какого бы то ни было главного инстинкта. При этом эмоция отвращения связана с инстинктом отталкивания [11, с.19].

Он также отметил двойственную направленность отвращения: «Под влиянием одного импульса отвращения мы выбрасываем изо рта, те вещества, которые возбуждают этот инстинкт своим запахом или вкусом, вещества главным образом, вредные и дурного вкуса... Другой импульс отвращения вызывается прикосновением к слизистым и скользким веществам ... выражением импульса является отдергивание от слизистых веществ и едва заметная дрожь» [11, с.40].

¹ Он определяет инстинкт «как наследственное или врожденное психофизическое предрасположение, которое наделяет того, кто им обладает, способностью воспринимать известные объекты, обращать на них внимание, испытывать особое чувственное возбуждение при восприятии такого объекта и производить соответственные особые акты или, по крайней мере, испытывать импульс к ним» // [11, с.21]

Иное видение соотношения терминов «aversion» и «disgust» предлагает М. Шанс. Он ссылается на работу Нины Булл (1951), в которой были выявлены тесные связи между «отворачиванием или аверсивным¹ рефлексом, который формирует установку негативной ориентации (т. е. «от») сродни подготовки к бегству» и «тошнотой, как подготовкой к извержению рвоты» в ответ на стимульное слово «disgust». В исследованиях Н. Булл приходит к умозаключению, что отвращение («disgust») — это эмоция, связанная с бегством, а термином «aversion» определяется ее поведенческий аспект, причем его внешние реакции. Их она называет «аверсивным» поведением, которое принимает три формы:

1. Отвернуть в сторону голову, реже туловище
2. Повернуться спиной или отодвинуться
3. Вытянуться и распрямиться (типичная для большинства случаев экстремального бегства осанка, сведенная судорогой, известная как опистотонус²).

Далее она считает, что совокупность внутренних реакций (тошнота, позывы к рвоте) и внешних (в виде трех форм аверсивного поведения) можно рассматривать как целостную модель и определять термином «revulsion» (антипатия, отвращение) — «единственное из существительных английского языка, способное дать адекватную картину ее двойственного характера» [12, р. 104–105].

В то время термин «revulsion» применяли только для определения жестких и очевидных реакций отвращения, а для мягких его форм использовали формулировку «не нравится» («dislike»). Эта ситуация не позволяла выявить действительную отличительную черту в структуре отвращения, которая прослеживалась бы во всем диапазоне его интенсивностей.

М. Арнольд рассматривает эмоцию или аффект, «как переживаемую тенденцию приближаться или удаляться от объекта, который оценивается как неприемлемый, подкрепляемую специфическими органическими изменениями в соответствии с типом эмоций». При изучении отвращения она также делает акцент на его поведенческом аспекте и, определяя отвращение, использует термин «aversion». Поэтому для нее отвращение — это действие, синоним неприятия, обусловленного вероятным или реальным неудовольствием: «...если возникает угроза вредного воздействия, которого легко избежать, мы уходим от него, испытывая отвращение и неприязнь» [13, с.197].

¹ Avert (англ.) — отворачиваться, отводить взгляд

² Тоническое сокращение мышц спины и шеи с запрокидыванием головы и вытягиванием конечностей.

А. Ортони и Т. Тернер, исследуя базовые эмоции, также касались проблемы определения отвращения. По их мнению, внутренняя форма отвращения (*visceral disgust*) состоит из чувства отвращения (*revulsion*) и ощущения сжатия гортани. Но отвращение (*disgust*), которое мы чувствуем от неприятного запаха может быть биологически очень отличным от отвращения, вызванного моральным отвращением (*revulsion*). В этом случае использование слова «*disgust*» для определения морального отвращения, как «*moral disgust*» недопустимо, поскольку это приведет к заблуждению, что в английском языке две эмоции имеют один общий ярлык. Тем не менее, эти теоретики готовы назвать словом «*disgust*», чувство отвращения (*revulsion*), даже если это только часть его висцеральной формы. Поскольку сокращение набора компонентов, составляющих оригинальную эмоцию, может привести к появлению новой эмоции: «определение чувства морального отвращения (*revulsion*) как отвращения (*disgust*) есть больше, чем просто метафорическое расширение значения внутреннего отвращения...» [5, p.327].

Таким образом, проблема определения термина отвращения сохраняет свою актуальность до сих пор. И основными направлениями ее выступают разделение биологического и социального в определении, поиск термина, позволяющего сохранить целостность этой эмоции, без акцента на каком-либо ее аспекте или диапазоне интенсивности проявления.

Проблема включения отвращения в число базовых эмоций. Начальные представления об отвращении появились еще в философии. Причем не в античной, как можно было бы предположить, исходя из того, что первое систематизированное описание эмоции нашли на страницах трактата Аристотеля «О душе», а в философии раннего средневековья, в трудах Фомы Аквинского [14, с. 156]. Заслугой Ф. Аквинского стало то, что он впервые выделил отвращение как самостоятельное эмоциональное переживание, вписал его в число первостепенных по значению эмоций, определил механизм действия отвращения как стремление избежать неприятного объекта. Однако, следуя контексту времени в качестве объектов, он использовал категории добра и зла [15, с.300].

Рене Декарт не включил отвращение в шесть первичных страстей, но дал описание его различных аспектов [16, с. 511].

Английский философ Д. Гартли ввел свою классификацию эмоций и включил в нее отвращение: «пять приятных страстей любовь, желание, надежда радость и приятные воспоминания, каждая усиливает одна другую, также пять неприятных страстей: ненависть, отвращение, страх, горе и неприятные воспоминания. И все десять, взятые вместе, включают, как показалось мне,

все общие страсти человеческой природы» [7, р. 235]. Вопрос о том, включать или не включать отвращение в число основных эмоций от философии унаследовала психологическая наука.

Не все теоретики от психологии, изучавшие базовые эмоции, относили к ним отвращение (Таблица 1) [5, р.316].. Причина этого состоит, главным образом, в разном понимании критериев первичных эмоций. Останавливаться на анализе этих различий мы не будем, и в качестве основного положения примем, что «базовыми можно назвать те эмоции, которые имеют глубокие филогенетические корни, т. е. имеются не только у человека, но и у животных. Остальные эмоции, присущие только человеку (стыд, вина), к ним не относятся» [17, с.78].

Таблица 1. Выборка из перечня «базисных» эмоций

Референты	Фундаментальные эмоции	Основание для включения
Арнольд (1960)	Гнев, отвращение, смелость, подавленность, желание, отчаяние, страх, ненависть, надежда, любовь, печаль	Тенденция к действию по сближению или отдалению от объекта
Экман, Фриесен, Элсворт (1982)	Гнев, отвращение, страх, радость, печаль, удивление	Универсальные лицевые экспрессии
Фриджа (1986)	Желание, счастье, интерес, удивление, изумление, горе (печаль)	Формы готовности к действию
Грей (1982)	Ярость и ужас, тревога, радость	Трудно связать с чем-либо
Изард (1971)	Гнев, презрение, отвращение, горе, страх, вина, интерес, радость, стыд, удивление	Трудно связать с чем-либо
Джеймс (1884)	Страх, горе, любовь, ярость	Телесная вовлеченность
Мак-Дугалл (1926)	Гнев, отвращение, восторг, страх, покорность, нежность, удивление	Связаны с инстинктами
Моурер (1960)	Боль, удовольствие	Малоизученные эмоциональные состояния
Оутли, Джонсон-Лэрд (1987)	Гнев, отвращение, боязнь, счастье, печаль	Не требует предположительного контекста
Панксепп (1982)	Ожидание-надежда, страх, ярость, паника	Трудно связать с чем-либо
Плачик (1980)	Принятие, гнев, ожидание, отвращение, радость, страх, печаль, удивление	Связь с адаптивными биологическими процессами

Томкинс (1984)	Гнев, интерес, презрение, отвращение, горе, страх, радость, стыд, удивление	Плотность нервных импульсов
Уотсон (1930)	Страх, любовь, ярость	Трудно связать с чем-либо
Вейнер, Грэхем (1984)	Счастье, печаль	Независимая атрибуция

Наиболее развернутое, описание термина «базовые эмоции» можно найти у К. Изарда. Он выделяет пять критериев, соответствие которым позволяет отнести эмоцию к «базовым»:

1. Базовые эмоции имеют отчетливые и специфические нервные субстраты.
2. Базовая эмоция проявляет себя при помощи выразительной 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 [18]. Опираясь на предложенные им параметры, попытаемся определить, можно ли отвращение наделять «специальным статусом».

Проблема нервного центра отвращения. Впервые физиологический аспект возникновения отвращения описал Р. Декарт: «первая мысль о предмете внушающем отвращение, так направляет духи, находящиеся в мозгу, к мышцам желудка и кишок, что они не дают соку, получившемуся из пищи, смешиваться с кровью, суживая все отверстия, через которые она туда обычно проходит... Вследствие этого духи, идущие в мозг... способствуют укреплению идей ненависти, которые там уже запечатлены и располагают душу к мыслям полным едкости и горечи» [16, с.525]. В дальнейшем в психологии сформировался узколокализационный подход, сторонники которого утверждают, что для каждой «базовой» эмоции имеются свои центры [17, с.90]. А в связанных с ней, нейропсихологии и психофизиологии, поиск «центра отвращения» стал одной из значимых исследовательских проблем.

В 2001 году появилось сообщение, что сотрудники Кембриджского университета впервые получили данные о вероятной локализации мозгового центра, ответственного за чувство отвращения. Эндрю Калдер и его коллеги изучили реакции молодого человека с дефектами двух участков мозга — путамена

и островка Рейля и отметили, что этот пациент мог испытывать любые эмоции, кроме крайнего неудовольствия и брезгливости. По мнению английских ученых, такой результат указывает на то, что «центр отвращения» скорее всего, расположен в одной из пораженных структур [19]. Их предположения в дальнейшем нашли свое подтверждение. Как отмечали Дж. Уинстон и Р. Долан, «исследования восприятия отвращения акцентируют внимание на активации в островковой зоне коры и базальных ганглиев. Это подтверждается и данными нейробиологии, поскольку у пациентов с повреждениями области базальных ганглиев и островка Рейля, расположенного в центральной доле, наблюдается ухудшение узнавания лицевой экспрессии отвращения» [20, р. 208]. Однако, по их мнению, нельзя однозначно утверждать, что отвращение активируется островковой зоной значительно больше, чем страх, а страх активируется миндалиной больше, чем отвращение. При этом они приводят пример эксперимента, основывающегося на сравнении реакций страха и отвращения, фиксирующихся при изменении нейтрального выражения лица. В результате этих опытных исследований было определено, что в активизации ответа на вызывающее страх лицо была ответственна единственная точка, расположенная в миндалине. А точнее — это задние и боковые от миндалины области, которые более соответствуют гипоталамусу. Два отдельных очага в левой передней островковой зоне были более активны в ответ на отвращение на лице. Но, по мнению, Дж. Уинстона и Р. Долана, на основе этих данных еще нельзя проводить разделение внутри этой области возникновения эмоций. Тем более, описывать эти реакции в терминах, характерных для специфики базовых эмоций: «мы настаиваем, что это единичные результаты, в небольшом числе исследований и нужно воздержаться против скоропалительных выводов относительно нервной основы выражения различных эмоций» [20, р. 209].

К иным выводам пришел бразильский нейробиолог Жоржи Молл, наблюдая за активностью мозга испытуемых при помощи магнитно-резонансной томографии. Он связал возникновение отвращения уже не с островковой зоной, расположенной в предлобной доле, а с боковой и средней лобноглазничной корой (*lateral and medial orbitofrontal cortex*). Причем выявил, что эти области возбуждаются не только при «первичном», но и при моральном отвращении, а кроме того, они отвечают и за некоторые другие неприятные переживания, такие как сожаление об упущенных возможностях. Однако выявились и различия: «моральное отвращение связано с более сильным возбуждением передней части лобноглазничной коры, которая считается более эволюционно

молодой и, по-видимому, отвечает за обработку наиболее абстрактных эмоциональных ассоциаций» [21].

Отсутствие строгой локализации отвращения, при котором разные области мозга отвечают за отличающиеся по интенсивности переживания отвращения, за его мимическое выражение, за социальные проявления, выводит отвращение из состава базовых эмоций. По крайней мере, тех, чьи нервные субстраты уже определены¹. Можно предположить, что предмет нашего исследования является системным проявлением обширной подкорковой зоны мозга, отвечающей за эмоциональную реакцию отвращения = неудовольствия. Но этим проблема не исчерпывается. По мнению Е. П. Ильина, эмоции, не имеющие строгой локализации, следует рассматривать как условнорефлекторные сочетания базовых эмоций, которые образуются в процессе приобретения социального опыта. Однако, отвращение не разложимо на другие, более простые эмоции, поэтому поиск центра отвращения сохраняет свою актуальность.

Мимическое выражение отвращения. Одно из первых описаний мимическое выражение отвращения получило в 1783 году, в книге швейцарского писателя Иоганна Лафатера «Эссе о физиогномике». Он выстроил собственную классификацию лицевой экспрессии, используя фрагменты картин и рисунков художников (прежде всего Лебрена) [17, с. 23]. Кроме того, Лафатер привел систематизацию движений и мимики животных, особенно лошадей и собак.

В трудах англоязычных авторов отвращение чаще всего определяется словом «disgust» (плохой вкус) неслучайно, поскольку наиболее определенный аспект его лицевого выражения связан с областью вокруг рта. Это отмечал еще Ч. Дарвин: «...так как чувство отвращения возникает первоначально в связи с актом еды или пробой еды на вкус, то естественно, что чувство это выражается главным образом в движении мышц вокруг рта. Но так как отвращение вызывает также чувство досады, то оно обыкновенно сопровождается нахмуриванием...» [9, с. 851].

В середине 60-х годов XX века психологи С.Томкинс, П.Экман и К. Изард объединили усилия в исследовании универсальности мимики эмоций и пришли к выводу, что она имеет общекультурный характер [2, с. 281]. Данные этих ис-

¹ «Так, в опытах на животных и при терапевтических вмешательствах на человеке с использованием электростимуляции определенных участков мозга было показано, что передние части островка, задние отделы гипоталамуса, покрывка, миндалевидное ядро связаны с эмоцией страха, миндалина и срединный центр таламуса - с яростью, передний отдел гипоталамуса, миндалина, медиальные ядра таламуса - с эмоцией тревоги, вентромедиальные ядра таламуса, зона перегородки и фронтальные области - с переживанием удовольствия... // [17, с. 90]

следований свидетельствовали о существовании шести универсальных выражений лица — гнев, отвращение, страх, счастье, печаль и удивление. В дальнейшем П. Экман, основываясь на результатах кросс-культурных исследований, дал развернутое описание мимического выражения отвращения¹, которое он включил в число 11 ведущих эмоций.

Проблема мимики отвращения состоит в том, что современные исследования ставят под сомнение возникновение ее у животных. П. Экман пишет о том, что животные не испытывают отвращения: «Первоначально отвращение, вероятно, имело что-то общее с неприятием какой-то пищи — разумеется, приматы на это способны. Что касается конкретных выражений, то сказать здесь что-то определенное будет труднее... никто специально не изучал, возникает ли выражение, характерное для неприятия какой-то пищи, у других приматов, и если, да, то не появляется ли оно также в ответ на общественные нарушения» [22, с. 216].

П. Розин и А. Фаллон утверждают, что новорожденные не испытывают отвращения. Опираясь на литературу, посвященную изучению младенчества, они отмечают, что характерная для отвращения мимика в этот период детства, вызывается также предметами, имеющими неприятный вкус. Например, горькое вещество стимулирует появление такого выражения. Эта общая лицевая экспрессия, с их точки зрения, «...объясняется общим свойством плохого вкуса в предметах, вызывающих отвращение и неприятных на вкус. Может быть, и существуют различия между лицевым выражением отвращения и неприятного вкуса, но они еще не установлены» [10, р.25].

Неоднозначность в оценке мимического выражения отвращения у животных, а также у человека на ранних этапах его жизни, создает трудности в отнесении отвращения к базовым эмоциям.

Отвращение как специфическое переживание. Любая базовая эмоция, по К. Изарду, влечет за собой отчетливое и специфическое переживание, которое осознается человеком. Собственно сам К. Изард был первым психологом, который описал отвращение, представив его как самостоятельную эмоциональную реакцию. По полученным им результатам, последствия от-

1 Он описал выражение отвращения у жителя Новой Гвинеи «Его верхняя губа приподнята вверх настолько, насколько это возможно. Нижняя губа также приподнята и слегка выдвинута вперед. Вдоль ноздрей к уголкам рта идут две глубокие морщины, их форма напоминает перевернутую букву U. Его ноздри приподняты, а на переносице и по сторонам от нее появились морщины. Приподнятые щеки и опущенные брови создают на лице морщинки, называемые «куриными лапками». Все это признаки крайнего отвращения»/[22, с.215].

вращения, которые проявляются в чувствах, мыслях и действиях, часто совпадают с последствиями других негативных эмоций: гнева, страха, презрения и стыда. Отбросив эти совпадения, можно получить переживания, присущие только отвращению и составляющие его специфику. В чувствах это — физическое отвращение: тошнота, усталость, плохое самочувствие; апатия, чувство, что тебя обманули, предали, обидели, использовали, чувство провала, самоосуждение, чувство, что все плохо, ужасно; в мыслях — поиск способов решения проблемы; в действиях — решение проблемы; переоценка собственной позиции, попытка стать лучше; действия, демонстрирующие высокомерие [18]. Проблема в данном случае состоит в том, что не только базовые эмоции имеют отчетливое и специфическое переживание, но этот список более широк. А потому вопрос о включении отвращения в число базовых эмоций сталкивается с вопросом о правомерности выделения таковых по данному критерию.

Если развить идею специфичности отвращения в череде других эмоций, то ее отмечали еще философы. Так Т. Гоббс, как и Ф. Аквинский связывал отвращение с другой эмоцией — страхом, но рассматривал их как равные состояния в отношении разных объектов. Страх испытывается по отношению к ожидаемой неприятности, а отвращение к уже имеющейся, однако, и то и другое требует определенного знания об объекте [23, с.535].

А среди психологов одним из первых на это обратил внимание У. Мак-Дугалл. Изучая связь страха и отвращения, он определил, что импульсы, отвращения и страха различаются. В то время как последний побуждает поскорее уйти от объекта, первый вызывает движения, отделяющие или отбрасывающие от него неприятный объект. Таким образом, несмотря на внешнюю схожесть, импульсы этих инстинктов имеют различные тенденции [11, с.40].

С точки зрения М. Арнольд, вредоносное воздействие вызывает у нас разные реакции. Если угрозы такого воздействия легко избежать, мы уходим от него, испытывая отвращение. В том случае, когда угрозу трудно избежать, мы активно отстраняемся от объекта и ощущаем страх. А если вредное реально присутствует возле нас и служит помехой, у нас появляется побуждение выступить против него, и мы ощущаем гнев [13, с.199–200].

Таким образом, для возникновения отвращения существует свой особый класс стимулов и можно утверждать, что как самостоятельное переживание оно существует. Но это спорный критерий для отнесения его к числу базовых эмоций.

Возникновение отвращения в результате эволюционно-биологических процессов. Положение К. Изарда о том, что базовые эмоции возникли в результате эволюционно-биологических процессов было выдвинуто, опираясь на

разработки психоэволюционной теории, одним из главных апологетов которой является Р. Плучик. Среди сформулированных им постулатов, касающихся базовых эмоций, первый гласил, что они «могут быть найдены в той или иной форме на всех эволюционных уровнях как у животных, так и у человека» [24, р.8–9]. Он считал, что эмоции могут быть описаны в терминах трех различных языков (Таблица 2) [25, р.11].

Таблица 2. Таблица трех языков, используемых для описания эмоций

Субъективный язык	Язык поведения	Язык функций
Страх, ужас	Удаление, избегание	Защита
Гнев, ярость	Атака	Разрушение
Радость, экстаз	Спаривание, владение	Репродукция
Печаль, скорбь	Потеря контакта	Депривация (лишние)
Принятие, жадность	Еда	Инкорпорация (слияние)
Отвращение	Рвота, дефекация	Отрицание
Ожидание	Поиск ощущений	Исследование
Удивление	Остановка	Ориентация

Широкий с эволюционной точки зрения, филогенетический или функциональный (адаптивный) язык, и такой же общий поведенческий язык могут использоваться для описания эмоций и человека, и низших животных. Субъективный язык применим только к человеку, поскольку только он способен с помощью языка передать свои эмоциональные переживания. И это первое, что отличает эмоции животных от человека. С точки зрения Р. Платчика базовые эмоции могут быть описаны с использованием только функционального языка. Поэтому он определяет эмоцию как смоделированную телесную реакцию: защиты, разрушения, репродукции, депривации (лишения), инкорпорации (слияния), отвержения, исследования или ориентации, или некоторые их комбинации, которые возникают под влиянием стимулов. В этом определении подчеркнуты базовые прототипы паттернов адаптации, которые используются всеми организмами, включая человека, в их борьбе за выживание [25, р. 12].

Однако, стимульные события, которые вызывают эмоции у человека и животных различаются. И эволюция стимулов влечет за собой их когнитивную обработку. У низших животных она осуществляется без опоры на предшествующий опыт или научение, путем запечатления или ритуалов ухаживания. У высших животных большинство когниций зависит от научения и может быть

изменено посредством опыта. В целом когнитивный процесс развивался миллионы лет, чтобы сделать оценку стимулов более корректной и прогнозирование более точным с тем, чтобы эмоциональное поведение, которое является результатом когнитивного процесса, было бы адаптивно связано со стимульным событием. И в этом смысле, когнитивная обработка включается в «службу» эмоций. При том, что касается стимулов, однажды развитый когнитивный механизм мог иметь дело и с эмоциональными и неэмоциональными событиями и символами. И мог также иметь дело с символами прошлых событий и будущих, с символами, хранящимися в памяти, которые могут быть использованы для фантазий, искусства, литературы и игры [25, р. 10–15].

Но, если Платчик включает когнитивный процесс в структуру эмоций, а у высших и низших животных он различается по тому, насколько зависит от научения и модификации опыта, то сам когнитивный механизм эмоций должен быть очень прост. В основе его лежат паттерны телесных реакций, описанные с помощью функционального языка (защита, разрушение, депривация и т. д.), а «интеллектуализация эмоций», используя выражение У. Мак-Дугалла, осуществляется «путем увеличения числа их объектов по ассоциации, по сходству, по аналогии...» [11, р. 40]. Если рассматривать отвращение только как базовый механизм отрицания, то он действительно присущ и животным, и человеку.

Иной взгляд на эволюцию отвращения предлагают П. Розин и А. Фаллон. С их точки зрения, отвращение предполагает не только когнитивную оценку природы объекта, но и определенный уровень самоосмысления, а поэтому оно свойственно исключительно человеку. На основе проведенных экспериментов они пришли к выводу, что уровень зрелости отторжения веществ заметно повышается после 2 летнего возраста. Поскольку до этого времени, дети кладут почти все, что помещается в рот и главное, чему они учатся в первые годы жизни, это то, что нельзя есть [10, р. 33-34]. То, что в этот период не приходится говорить о сложившемся отвращении у ребенка, подтверждают и психоаналитики. Поскольку дети до 2 лет не испытывают его в отношении экскрементов. С точки зрения З. Фрейда дети в этом возрасте рассматривают экскременты как часть себя [26, с. 160]. А животные при этом едят экскременты без всякого отвращения [10, р. 37]. Вообще, по мнению Розина «отвращение не возникает как самостоятельная эмоция до достижения ребенком возраста от четырех до восьми лет. До этого возраста наблюдается неприязнь, отказ есть то, что имеет неприятный вкус, но не отвращение» [22, с. 216]. Так в отношении таких объектов как кузнечик или экскременты, дети моложе восьми лет объясняют свое отторжение в терминах «опасный» или «неприятный». И только после этого

возраста дети определяют свое отвержение в терминах природы или происхождения предмета (например, «Потому что это жук»)[10, р. 34].

Таким образом, проблема эволюции отвращения заключается в том, насколько сложно его понимать: как простейший механизм избегания, свойственный всем живым существам или социально конструируемую эмоцию, наблюдаемую только у человека, так как исследования, подтвердившие ее появление в ответ на нарушения в сообществе животных, не проводились.

Мотивационное и организующее влияние отвращения. Вопрос об организующем и мотивирующем влиянии отвращения, пожалуй, единственный, который не вызывает разногласий среди теоретиков. Еще Р. Декарт, конкретизируя объект отвращения, и представил его не просто как стремление избежать зла: «отвращение, предназначено природой для того, чтобы представить душе внезапную и неожиданную смерть ... вследствие этого в душе внезапно возникает возбуждение, заставляющее ее прилагать все усилия, чтобы избежать столь явного зла. Этот вид желаний обычно называется бегством или отвращением» [16, с. 519].

У. Мак-Дугалл видел полезность импульса, под влиянием которого мы выбрасываем изо рта те вещества, которые возбуждают в нас отвращение своим запахом или вкусом несомненно, в том, что они могут нанести вред организму. А ценность импульса, под влиянием которого отдергивают руку от слизистых веществ «позволяет нам избегать вредных пресмыкающихся» [11, с. 40]. И в том и в другом случае, отвращение имело биологическое значение — для сохранения жизни и здоровья.

П. Розин и А. Фаллон утверждали, что существуют две возможные адаптивные ценности отвращения. Одна относится к общей ценности «поддержания чистоты гнездового ареала, практически ей следуют почти все птицы и млекопитающие» [10, с. 33]. Второе адаптивное обоснование для отвращения то, что оно способствует адаптации к культуре. Отвращение обеспечивает мощное направление передачи культурных ценностей наравне с отторжением опасных веществ.

Таким образом, в адаптации отвращение играет заметную роль и выполняет биосоциальные функции. Тем не менее, вопрос о включении отвращения в число базовых эмоций остается открытым. Основная проблема неопределенного положения данной эмоции заключается в недостаточном количестве данных, которыми могла бы оперировать наука (мало исследований проводится); отсутствии четкого понимания того, что такое отвращение, закреплен-

ного в терминологическом аппарате; несогласованности между теоретиками в отношении того, что считать базовыми эмоциями.

Литература:

1. Miller, William Ian. *The Anatomy of Disgust*. Harvard University Press, 1997; Nussbaum, Martha C. *Hiding from Humanity: Disgust, Shame, and the Law*. Princeton University Press, 2004; Rozin P, Haidt J, & McCauley C. R. Disgust In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds) *Handbook of Emotions*, 2nd Edition, New York, 2000 (pp637- 653); Kass, L. R. The wisdom of repugnance. *The New Republic* 1997, (216), p. 17–26.
2. Психология и культура / Под ред. Д. Мацумото. — СПб.: Питер, 2003. — 718 с.
3. Вагин Ю. Р. Страх. Тифоаналитический подход. — Пермь: Изд-во ПОНИЦАА, 2005. Орлов Ю. М. Стыд. Зависть. — Изд-во: Слайдинг, 2005. — 89 стр. ISBN: 5–900736–34–2 Василюк Ф. Е. Пережить горе // Человеческое в человеке. М.: Политиздат, 1991. 7. Василюк Ф. Е. Психология горя // Педология, новый век, октябрь, № 8, 2001. 7.
4. Герриг Р., Зимбардо Ф. Психология жизни. — 16 –е изд. — СПб.: Питер, 2004. — 955 с.: ил. — (Серия «Мастера психологии»). ISBN 5–94723–186–7
5. Ortony A., Turner J. T. What's Basic About Basic Emotions? // *Psychological Review*. 1990, Vol.97, № 3, p. 315–331
6. Hume D. *A Treatise of human nature*. Oxford. At the clarendon press. MDCCXXXIX. Book II. — 589 p.
7. Hartley D. *Observations on man, his frame, his duty and his expectations*. In two parts. Sixth Edition, London Printed for Thomas TEGG and son, № 73, cheapside. 1834. — 604 p.
8. Mill J. *Analysis of the phenomena of the human mind*. Vol.II. London. 1869. — 403 p.
9. Дарвин Ч. Выражение эмоций у человека и животных. М., 1953. Т.5. Гл. XI, С.681–920.
10. Rozin P, Fallon A. E. A Perspective on disgust // *Psychological Review*. 1987, Vol. 94, № 1, p. 23–41.
11. Мак-Дугалл У. Основные проблемы социальной психологии. М.: Космос, 1916. — 281 с.

12. Chance M. R. A. An etological assessment of emotion//Emotion: Theory, Research, and Experience. Vol.1. N.Y., 1980. — 399 p.
13. Арнольд М. Б., Гассон Дж. А. Чувства и эмоции как динамические факторы интеграции личности// Вилюнас В. Психология эмоций. — СПб.: Питер, 2007. — 496 с.: ил. — (Серия «Хрестоматия по психологии») ISBN 5–94723–961–5
14. Грот Н. Я. Психология чувствований в ее истории и главных основах. СПб, 1879–1880.
15. Аквинский Фома. Сумма теологии. Часть II-I. Воспросы 1–48.— К.: Эльга, Ника-Центр, 2006.—576 с.
16. Декарт Р. Сочинения в 2 т.: Пер. с лат. и франц. Т. I /Сост., ред., вступ. ст. В. В. Соколова.- М.: Мысль, 1989.— 654с.
17. Ильин Е. П. Эмоции и чувства. — СПб: Питер, 2001. — 752 с: ил. — (Серия «Мастера психологии»). ISBN 5–318–00236–6
18. Изард К. Психология эмоций. пер. с англ. СПб., 1999. 464 с. // <http://www.myword.ru> (дата обращения 28.09.2017)
19. http://businesspress.ru/newspaper/article_mId_37_aId_40082.html (дата обращения 29.09.2017)
20. Joel S. Winston, Raymond J. DoLan. Feeling States in Emotion: Functional Imaging Evidence//Feeling and emotions. The Amsterdam Symposium. Cambridge University Press, 2004. — 482 p.
21. Dan Jones. Moral psychology: The depths of disgust // Nature. 2007. V. 447. P. 768–771
22. Экман П. Психология эмоций. Я знаю, что ты чувствуешь. 2-е изд./Пер. с англ. — СПб: Питер, 2010. — 334 с.: ил.— (Серия «Сам себе психолог»).
23. Гоббс Т. Человеческая природа. Сочинения в 2 т. Т.1. М. Мысль, 1989.- 622с.- (Филос.насл. Т.107.) — С.507–573.
24. Plutchik R. A general psychoevolutionary theory of emotion// Emotion Theory, research, and experience. Vol. 1., NY, 1980. — 399 p. P. 3–25.
25. Plutchik R. Emotion, Evolution, and Adaptive Processes// Feeling and emotions. The Loyola Symposium. Ed.Magda B.Arnold. Academic press. N.Y. and London. 1970. — 339 p. P.3–25
26. Фрейд З. Психология бессознательного: Сб. произведений / Сост., науч. Ред., авт. Вступ. Ст. М. Г. Ярошевский. — М.: Просвещение, 1989. — 448 с.

Социально-психологическая безопасность личности: влияние внешних и внутренних факторов

Уваров Владислав Игоревич, аспирант

Уральский государственный педагогический университет (г. Екатеринбург)

Безопасность можно назвать одной из основных потребностей человека. Так как для самого себя и развития соответствующих способностей, человеку достаточно находится в безопасной и стабильной обстановке. Безопасность является самым важным условием для развития личности.

Ключевые слова: психологическая безопасность, психологическое благополучие, психологическая безопасность личности

В настоящее время отечественные и зарубежные исследования достаточно широко исследуют проблему психологической безопасности человека.

Профессор Эми Эдмондсон говорит о том, что для наиболее продуктивной работы людям нужна психологическая безопасность, возможность делать ошибки и проявлять любопытство [5].

А. Янг определяет психологическую безопасность личности как оценку, включающую аффективные и когнитивные компоненты удовлетворенности жизнью, которая зависит от положительных эмоций (любви, радости, удовлетворенности) [9].

По мнению Г.В. Грачева, психологическая безопасность — это такое состояние при котором психика человека защищена от воздействия многообразных информационных факторов, препятствующих или затрудняющих формирование и функционирование адекватной информационно-ориентированной основы социального поведения человека и в целом жизнедеятельности в современном обществе, а также адекватной системы его субъективных (личностных, субъективно-личностных) отношений к окружающему миру и самому себе [3, с. 33].

По мнению Т.С. Кабаченко, психологическую безопасность можно рассматривать как самостоятельное измерение в общей системе безопасности, представляет собой состояние информационной среды и условия жизнедеятельности общества, не способствующее нарушению психологических пред-

посылок целостности социальных субъектов, адаптивности их функционирования и развития» [4, с. 8].

И.А. Баева дает следующее определение психологической безопасности: «психологическая безопасность — это состояние психологической защищённости, а также способность человека и среды отражать неблагоприятные внешние и внутренние воздействия [2].

В.Д. Анасов подчёркивает, что для обеспечения психологической безопасности личности необходимы три фактора: человеческий фактор, фактор среды, фактор защищенности [1, с. 7].

Таким образом, понятие психологической безопасности является многозначным и может быть реализовано через совместную деятельность людей, их взаимоотношения и адаптацию человека к жизненной среде.

Некоторые ученые занимаются изучением факторов риска развития психической напряженности человека, таких как регулярные конфликты в семье, жестокое обращение, или такие факторы, как низкий социально-экономический статус, хронические заболевания, что усугубляет повышение угроз психологической безопасности.

Другие исследователи занимаются вопросом о том, как обстоятельства и события жизни здоровых взрослых людей без заметных психологических и физиологических нарушений могут влиять на психологическое благополучие и психологическую безопасность личности. Способность справиться без последствий в стрессовых и угрожающих жизни обстоятельствах называется психологическая устойчивость.

На психологическую безопасность личности могут оказывать влияние различные факторы внешней и внутренней среды человека (рис. 1).

Развитие личности человека в настоящее время рассматривается как результат взаимодействия различных факторов, а именно биологических, социальных и психических факторов.

Уже давно известно, что социально-экономические условия влияют на качество жизни и, следовательно, психологического благополучия.

Высокая детская смертность и другие последствия бедности хорошо известны. Бедность также представляет один из основных факторов риска, связанных со здоровьем.

Последствия бедности представляют собой симптоматическое ухудшение психосоциального благополучия, рост физических недугов и серьезных болезней, снижение самооценки, ощущение беспомощности, низкую ориентацию на будущее, плохие жилищные условия.

Психосоциальное влияние состоит из влияния общества, семьи и сверстников. Одна только принадлежность к низшим социальным слоям приводит к снижению коэффициента использования потенциальных интеллектуальных возможностей.



Рис. 1. Внешние факторы и угрозы психологической безопасности личности (составлено автором)

Психологическое благополучие зависит от того, что мы думаем о себе, как преодолеваем стрессы, усваиваем информацию и принимаем решения.

Люди ищут гармонии, счастья и благополучия в жизни. Поэтому эксперты выделяют также внутренние факторы (черты личности), которые приводят к повышению уровня психологической безопасности.

В 2016 году в Германии было проведено исследование, направленное на изучение качеств личности, определяющих психологическое благополучие. Исследователи изучили 706 участников мужского и женского пола со средним возрастом 36 лет. Затем они проанализировали связь между несколькими аспектами благополучия и множества факторов и особенностей личности. Результаты исследования немецких ученых позволили составить модель, которая является частью психологии личности и включает пять основных измерений личности: открытость, совестливость (перфекционизм), экстраверсия (общительность), совместимость (эмпатия) и невротизм (душевная ранимость) [6].

В таблице 1 защитные факторы и факторы стресса приведены в фундаментальных исследованиях Эмми Вернер [10] и Мишель Раттер [8] описано, а теперь через многие дальнейшие исследования были подтверждены.

Таблица 1. Защитные факторы и коэффициенты нагрузки при определении уровня психологической безопасности

Защитные факторы	Коэффициенты нагрузки
Поддержание хороших дружественных отношений с окружающими	Низкий социально-экономический статус
Хорошие отношения с родителями и родственниками	Плохие жилищные условия
Мало конфликтный коллектив, постоянное обучение и развитие на работе	Стрессы в семье, в кругу друзей
Интеллект выше среднего	Часто меняющиеся отношения
Активность, коммуникабельность, открытость в общении в различных социальных группах	Унижения, притеснения
Безопасное поведение в повседневной жизни	Недостаточная социальная поддержка
Позитивный школьный опыт	Отсутствие интереса к работе, необходимость заниматься трудовой деятельностью вопреки желаниям
	Хронические болезни

На основании приведенных выше факторов, очевидно, что самобытность и самооценность, а также взаимодействие защитных и негативно влияющих фак-

торов окружающей среды и жизненных событий происходит формирование психологической безопасности личности.

Взаимодействие генетических, личных факторов и факторов социальной среды самая настраиваемая модель человеческого развития [7, с. 411]. Зная степень влияния внешних и внутренних факторов (семья, школа, социальное окружение, образование, социальные институты и т. д.) может оказывать на повышение или снижение личной психологической устойчивости, что в свою очередь, может привести к снижению психических и физических заболеваний

Литература:

1. Анасов, В.Д. Исходные посыпки проблематики информационно-психологической безопасности / В.Д. Анасов, В.Е. Лепский // Проблемы информационно-психологической безопасности. — М.: Институт психологии РАН, 1996. — с. 7–11.
2. Баев, Н.Н. Психологические ресурсы защищённости студентов как показатель психологической безопасности личности [Электронный ресурс] / Н.Н. Баев, И.А. Баева // Психологическая наука и образование psyedu.ru. — 2013. — № 1.
3. Грачев, Г.В. Информационно-психологическая безопасность личности: состояние и возможности психологической защиты. М., 1998—125 с.
4. Кабаченко, Т.С. Психология управления: Уч. пособие. — М., 2000
5. Эдмондсон, Э. Взаимодействие в команде: как организации учатся, создают инновации и конкурируют в экономике знаний. М. Эксмо. 2016
6. Forschung: Fünf wichtige Persönlichkeitsmerkmale bestimmend für das psychische Wohlbefinden // <http://www.heilpraxisnet.de/naturheilpraxis/forschung-fuenf-wichtige-persoenlichkeitsmerkmale-bestimmend-fuer-das-psychische-wohlbefinden-20170201218425>
7. Egle & T, Hardt J., Nickel R., Kappis Б., Гофман О. S., Long-term effects of adverse childhood experiences — actual evidence and needs for research, Z Pschosom Med psych Other (2002); 48: 411–434
8. Rutter, M., Dunn J., р. пломин, Simonoff e., расолов А., Maughan B. et al., Integrating nature and nurture: тип of person-environment correlations and interactions for developmental психопатологии, Dev психолого pathol (1997); 9: 335–364

-
9. Yang, A. The impact of adult attachment and parental rearing on subjective wellbeing in Chinese late adolescents / A. Yang [et al.] // *Social Behavior and Personality* [serial online]. — 2008
 10. Werner, E. E., The children of Kauai: resiliency and recovery in adolescence and adulthood, *Ж Подростков, Health* (1992); 13: 262–268.

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Риски современного процесса социализации личности на постсоветском пространстве в аспекте психологии

Коноплёва Людмила Семёновна, магистр психологии, менеджер социальной сферы

Информационная и консультативная деятельность по социальным вопросам семьи и молодёжи (г. Новополоцк, Республика Беларусь)

Коноплёв Николай Николаевич, магистр психологии, менеджер социальной сферы

Информационная и консультативная деятельность в сфере здорового образа жизни и долголетия (г. Новополоцк, Республика Беларусь)

Проблема процесса социализации личности на пост советском пространстве в том, что коммунистическая модель образования государства оказалась не жизнеспособной. В связи с политическими реформами, направленные на либерализацию и свободу в гражданском обществе, соответственно изменились и цели государства. При коммунизме девизом было: «Грабить и распределять», в рыночной свободной экономике девизом государства становится: «Созидание и Творчество», где государство помогает личности само реализоваться, поэтому назрела необходимость реформирование процесса социализации личности.

В коммунистической модели готовились винтики для государства, а в новой, возрождающейся Российской Федерации, естественно, нужны свободные и творческие личности. Свободная творческая личность является гарантом свободы и независимости государства как субъекта хозяйственной деятельности. Иначе говоря, современному Российскому государству нужна новая система процесса социализации личности с теми целями и задачами, которые ставят перед собой новая Российская идея построения личностно-ориентированного гражданского общества, где государство нацелено на помощь в самореализации личности.

В связи с процессами глобализации, как в политических, так и в экономических общественных структурах, возникает новая социальная реальность, как ключевая детерминанта социализации современной молодёжи.

Ведущие компании мира работают с рисками, причём, проблема есть свершившийся риск. Создание рисков и управление ими является источником прибыли [3].

Социализация — совокупность взаимосвязанных процессов, усвоение и воспроизводство индивидом социокультурного опыта и фило-онтогенетического формирования и развития свойств личности. Понятие социализации ввёл американский социолог Гиддингс в конце 19 века. Процесс социализации можно рассматривать как адаптацию к социальной среде индивида.

С точки зрения психоанализа социализация рассматривается как становление внутренней активности личности за счёт сублимации. Акцент делается на мотивационно-потребностной сфере, что является регулятором поведения.

Альтернативный подход — когнитивная концепция. Жан Пиаже процесс социализации связывает с развитием ума и мышления. Чем больше знаний, тем адекватней человек воспринимает себя в мире. Существуют два механизма социализации: внешний (воздействие среды) и внутренний (стремление изнутри). Внутренний механизм выражается в подражании и идентификации, внешний — в руководстве и наставлении (образование и воспитание).

Выготский Л. С. представляет механизм социализации следующим образом: человеку при рождении изначально закладывается генетическая программа, транслируемая каждому индивиду, и выражается в потребности стать личностью (социальная потребность). При этом вводится понятие интериоризации (восприятие, усвоение) и экстериоризация (переработанный опыт восприятия и усвоения возвращается в социум в процессе деятельности).

Предполагается, что при нарушении восприятия культурно-генетического кода (например, пьющие родители) возникает асоциальное поведение личности. Гуманитарное образование позволяет восстанавливать генетический код развития личности.

О воспитании классик мировой психологии Л. С. Выготский высказывался следующим образом: воспитывать — значит всемерно содействовать в организации жизни подрастающего поколения, нельзя воспитывать, нужно создавать условия для воспитания [1].

Факторы социализации можно разделить по двум причинным условиям: 1. Целенаправленная социализация осуществляется социальными институтами. 2. Случайные, стихийные влияния включают в себя общение человека, например, в компании сверстников и т. д.

Новые требования к процессу социализации личности с учётом перехода к свободной модели государства можно выразить в противопоставлении коммунистической и рыночной культуры в аспекте воспитываемых типов личностей.

На постсоветском пространстве существует особый тип личности, сформированной идеологией коммунистов — «гомо советикус». Сознание «гомо советикуса» воспитывала советская педагогика с её общественным типом образования. В понятии тип образования указывается доминирующий признак, отражающий социальные ориентиры, запрос общества. В настоящий момент существует два типа образования: 1) общественно-ориентированный; 2) личностно-ориентированный. Общественно-ориентированный тип характеризуется признаком внешнего воздействия на учащегося. В основе личностно-ориентированного образования лежит иной доминирующий признак, как обеспечение саморазвития личности, исходя из выявления его индивидуальных особенностей. В соответствии с указанными выше подходами человек понимается как: 1. «Человек — глина». Это образ формирующей педагогики. Человек в данном случае как бы не имеет своей изначальной сущности («чистый лист») и является материалом для педагогической работы с ним. 2. «Человек — семя», имеющее генетическую программу развития. Общественно-ориентированное образование идеологизировало сознание (кодировало) в соответствие с политическими идеями коммунизма. Большую роль в воспитании предпринимательской способности детей играют родители. Е.С. Рапацевич в современной энциклопедии по педагогике даёт следующие рекомендации родителям: не выдавайте свои интересы и цели за интересы и цели ребенка; приучайте его самого принимать решения, доверяйте и не заставляйте делать так, как вам хочется; дайте детям возможность добиваться успеха, а потом признайте его и похвалите их усилия; независимость также можно воспитывать, поощряя подростка выражать свои взгляды; если вы хотите, чтобы ваши дети были независимы, учите их работать, состязаться друг с другом и добиваться поставленных целей; привлекайте детей к ведению семейного бюджета; детям следует учиться проводить время, полагаясь на собственное воображение и активность [5].

В рыночной культуре возрастает спрос на высоко — квалифицированный труд. Между профессиями стираются границы. Рынок персонализирует человека. Знакомство трансформирует в рекомендацию. В клановой организационной культуре на первом месте личные отношения по вертикали и горизонтали, поэтому конкурентоспособность организации, как субъекта хозяйствования мирового экономического пространства снижается. Коллектив

проигрывает команде, т. к. в команде главенствуют служебные отношения с персональной ответственностью. Предпринимательству невозможно научить, потому что связь между деловыми качествами предпринимателя и его образованием отсутствует. В начале какое — либо дела, приходит понимание, что полученные ранее знания практически бесполезны. Главные качества предпринимателя выражаются в таких выражениях, как умение бить самим собой. Принимать самостоятельно решения в условиях неопределённости. Вера в реализацию своих идей. Не браться за работу в ущерб своим морально-этическим и экономическим интересами. Умение предвидеть результат своим действиям. Способность эффективно управлять социально-психологическими рисками в принятии как стратегических, так и тактических решений в процессе ведения бизнеса. В подборе кадров более полагаться на интуицию, чутьё. При управлении персоналом отдаёт предпочтение служебным отношениям, соблюдает субординацию и требует от подчинённых приоритета служебных, а не личных отношений с коллегами и подчинёнными по работе.

Процесс перехода от личности «гомо-советикус» к свободной личности напрямую связан с либерализацией экономических отношений между субъектами хозяйствования. Процесс либерализации должен проходить постепенно, естественно, и связан исторически со сменой поколений. Иначе говоря, с функционированием традиционных форм субъектов хозяйствования экономики постепенно должны создаваться субъекты хозяйствования, ориентированные на культурно-исторические традиции, характерные рыночным отношениям, работе в команде и персональная ответственность, ориентированная на развитие личности человека. Самое большое влияние на государственное устройство оказывают политические процессы, проходящие в любой стране мира и приводящие к власти группы людей, объединённых одной идеей [2].

Проблема человека является стержнем проблем России. Для придания чрезвычайного значения качеству человека граждане России именуется человеческим капиталом. Мы стремимся доказать, что человеческого капитала, адекватного глобализации, в России нет, и, что хуже всего, никто в России не знает параметров имеющегося человеческого капитала и никто не хочет этого знать. Между тем параметры человеческого капитала страны более важны, чем параметры финансового капитала, и более объективны при измерении, оценке, учете, чем финансовый капитал. Объясняется это очень просто: человек является носителем картины мира, образа жизни, жизненной позиции и мировоззрения, которые могут быть более или менее адекватны глобализации. Например, если государство производит человеческий капитал с кар-

тиной мира далекого прошлого, то, естественно, такие люди не могут быть успешно адаптированы в настоящем по действующим проектам будущего. Не будет у России человеческого капитала, опережающего действующие проекты будущего, не будет страны, несмотря на несметные природные богатства, которые достанутся зарубежным переселенцам. Попытки активизировать отечественную экономику не удаются из-за дефицита трудовых ресурсов, отсутствия у собственных граждан достаточной мотивации работать и неспособности работать на современном уровне, когда удастся создать мотивацию [4].

Переход от социалистического к рыночному укладу жизни объективно влечет за собой снижение степени персональной защиты личности со стороны социальных институтов государства и общества. Принцип патернализма, выступавший при социализме в качестве одного из ключевых механизмов регуляции взаимодействия в диаде «общество — личность», фактически, утратил свою актуальную значимость. Новый характер складывающихся ныне общественных отношений ориентирован на инициативу и активность самой личности, ее способность и готовность самостоятельно, то есть индивидуально принимать решения, выстраивать персональную стратегию собственной жизни. Идеал успешной личности современной молодёжи соответствует следующим представлениям: человек сделал себя сам, который устремлен рассчитывать в первую очередь на себя и который располагает для этого реальными личностными ресурсами и возможностями для их полноценной реализации [6].

Основной суммарный эффект воздействия высшего образования на ценности студентов заключается в том, чтобы обеспечить общее принятие системы стандартов и качеств, присущих выпускникам. Воздействие образовательного учреждения заключается в том, чтобы социализировать индивида, усовершенствовать, отшлифовать, «приспособить» его ценности так, чтобы он мог быть полноценным «гражданином» определённой социокультурной среды определённого государства.

Идеологическое смешивание понятия воспитания и образования приводит к зомбированию, кодированию личности. Необходимо условно разграничить эти два понятия для понимания сути процесса воспитания и образования. Познание личностью как субъекта, физического, материального мира в процессе социализации формируется образованием через интеллект (мышление, память, визуализация и т. д.). Познание и восприятие невидимого мира духовной сферы личности, включающую в себя чувство, эмоции, мораль, этику, в сумме, создающей в личности ощущение совести, проявляющейся через стыд, формируется воспитанием через интуицию (опора на себя).

Психологические качества ребёнка способного к предпринимательской деятельности: инициативность в общении; проигрыш в игре стимулирует; практичность и реалистичность в выборе увлечений и друзей; прямолинейность, откровенность, напористость в сочетании с гибкостью, умением приспособиться к обстоятельствам и людям; интерес к коммерции и торговле, к семейному бюджету, умение толково распорядиться выдаваемыми ему карманными деньгами; аналитический склад ума, способность добраться до сути проблемы и решить ее; творческий подход к делу, умение «из ничего» извлечь пользу и выгоду для себя; умение учиться на собственных ошибках. При активизации мотивов нельзя опираться на финансовые стимулы. Материальное достижение для предпринимателя является следствием, а не результатом его деятельности. Предпринимателю нравится процесс, а не результат. Предпринимателю не нужна социальная поддержка в принятии решений. Крупные компании на постсоветском пространстве заинтересованы в том, чтобы их персонал обладал качествами свободной личности, которая в своей деятельности руководствуется совестью — за этим будущее. Тот, кто живёт за страх — это прошлое. Такие люди никогда не смогут быть конкурентно способными в современном обществе. Процесс социализации личности должен реформироваться. Приоритет процесса социализации необходимо отдавать свободной личности, способной самостоятельно принимать решения и отвечать за них, при этом, руководствоваться своей совестью, опираться на себя. Так же как телесной оболочке нужен чистый (свободный) воздух, так же для личности нужна чистая социальная среда без кодирования и регламентирования, свобода для творчества с целью самореализации.

Литература:

1. Выготский, Л. С. Лекции по психологии / Л. С. Выготский. — СПб.: Союз, 1997.
2. Коноплёв, Н. Н., Коноплёва Л. С. Риски формирования сознания личности как субъекта рыночной экономики на постсоветском пространстве [Текст] // Проблемы современной экономики: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Самара, август 2017 г.). — Самара: ООО «Издательство АСГАРД», 2017. — с. 9–12.
3. Лукьянов, О. В. Готовность быть: Введение в транстемпоральную психологию. — М.: Смысл, 2009. — 231 с.

4. Стратегическая психология глобализации: Психология человеческого капитала: Учеб. пособие / Под науч. ред. д-ра психол. наук, проф. А. И. Юрьева. СПб.: Logos, 2006. — 512 с.
5. Рапацевич, Е. С. Педагогика. Современная энциклопедия / Е. С. Рапацевич; под общ. ред. А. П. Астахова. — Минск: Современная школа, 2010. — 720 с.
6. Шумская, Л. И., Бабосов Е. М. Актуальные проблемы обеспечения молодежной политики союзного государства // Учёные записки. — № 2, 2011. — с. 31–34.

Теоретический анализ проблемы психологического сопровождения сотрудников Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий с посттравматическим стрессовым расстройством

Кузнецова Лейла Эдуардовна, кандидат психологических наук, доцент;
Золотарева Наталья Николаевна, студент
Институт сферы обслуживания и предпринимательства (филиал) Донского государственного технического университета в г. Шахты (Ростовская обл.)

В статье проводится теоретический анализ проблемы формирования посттравматического стрессового расстройства у сотрудников Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий. Выделены стратегии преодоления посттравматического стрессового расстройства у сотрудников в процессе их психологического сопровождения.

Ключевые слова: *посттравматическое стрессовое расстройство, экстремальные ситуации профессиональной деятельности, психологическое сопровождение*

В настоящее время становится ясно, что понять личность невозможно вне ситуации, в которой она находится, поскольку между человеком и условиями его жизни существует неразрывная связь. Негативные психические состояния,

ведущие к снижению профессиональной работоспособности, нередко бывают вызваны экстремальными ситуациями.

Профессиональная деятельность сотрудников МЧС предполагает выполнение ими должностных обязанностей в экстремальных ситуациях. Экстремальные ситуации, требующие быстрой ориентации в обстановке и решительных действий, оказывают сильное травмирующее воздействие на психику и приводят к развитию у сотрудников МЧС различного рода психических нарушений.

Стрессовое воздействие может вызвать все уровни психической дезадаптации: психотический, невротический и психосоматический уровни.

С переживанием экстремальной ситуации тесно связаны такие понятия как посттравматическое стрессовое расстройство, психосоматические расстройства, психогенные расстройства, неврозы, личностный кризис, суицид, алкоголизация [1].

Одним из видов психологических последствий профессиональной деятельности сотрудников МЧС является посттравматическое стрессовое расстройство.

Посттравматический стрессовый синдром, или посттравматическое стрессовое расстройство (ПТСР) — комплекс психических нарушений, возникающих и развивающихся после острой реакции на стресс в связи с пережитыми экстремальными ситуациями. ПТСР возникает после латентного периода продолжительностью от нескольких недель до нескольких (обычно не более 6) месяцев [2].

В развитии ПТСР имеют особое значение негативные события, отличающиеся угрозой для жизни, непредсказуемостью и неконтролируемостью. В общем виде они представляются как травматические события, выходящие за рамки обычного человеческого опыта.

Показатели распространенности ПТСР в контингентах лиц, переживших экстремальные ситуации, в литературе колеблются от 10% у свидетелей события до 95% среди тяжело пострадавших, в том числе с соматическими повреждениями. По данным Ф. Паркинсон, распространенность ПТСР колеблется от 3,6% до 75% у переживших экстремальные события [2].

Посттравматическое стрессовое расстройство — относительно новый для отечественной психиатрии диагноз. Оно входит в раздел «Невротические, связанные со стрессом, и соматоформные расстройства».

Согласно исследованиям К.В. Тушкова, посттравматическое стрессовое расстройство — это затяжная реакция на стрессовое событие, которая вы-

зывает дистресс. Расстройство носит психогенный характер и вызывает серьезные расстройства эмоциональной сферы личности.

Посттравматическое стрессовое расстройство развивается после острой реакции на стресс. Шамрей В. К. считает, что ПТСР характеризуется страхом, психомоторным возбуждением или ступором, паническими реакциями, сужением сознания, мнестическими нарушениями. Иногда возникают острые психотические состояния, сопровождающиеся зрительными и слуховыми галлюцинациями, в содержании которых отражаются пережитые события.

В отличие от острой стрессовой реакции ПТСР возникает не в момент стрессового события, а в отдаленные сроки — после выхода из стрессовой ситуации.

Подострые нарушения психики характеризуются тревожно-депрессивными состояниями с чувством страха за свою жизнь, плаксивостью, кошмарными сновидениями; депрессивными реакциями; реакциями эйфорического типа с многоречивостью, с резкой недооценкой тяжести своего соматического состояния; обсессивно-фобическими расстройствами (пугающие образные воспоминания о пережитом). Продолжительность таких состояний составляет от нескольких недель до нескольких месяцев. Особенно стойкими являются депрессивные, обсессивно-фобические расстройства и нарушения сна. Они сохраняются и по излечении от полученных повреждений, после выписки из соматического стационара и восстановления трудоспособности. Именно эти расстройства укладываются в картину раннего этапа формирования ПТСР [2].

Характеризуя дальнейшее развитие ПТСР, А. В. Смирнов обращает внимание на сочетание двух групп клинических явлений: продолжающихся наплывов (оживления) в сознании больного экстремальной ситуации с сопутствующими аффективными реакциями (тревоги, ужаса, страха) и избегающего поведения, т. е. стремления уйти от всего, что может напоминать о трагическом событии, враждебность по отношению к окружающему миру. Навязчивые воспоминания обычно возникают без каких бы то ни было внешних стимулов, но сопровождающие их переживания могут быть настолько сильными, что пациент ощущает их, как если бы трагические события происходили в реальности. Еще более выраженные реакции возникают в ответ на напоминающие о них внешние раздражители. На первый план чаще выступают расстройства сна, раздражительность и взрывчатость, снижение некоторых когнитивных функций (особенно памяти и внимания). Могут развиваться и более выраженные психические нарушения (депрессия, тревожные расстройства, алкоголизм и др.).

В. М. Лыткин описывает сотрудников с ПТСР как замкнутых, отчужденных, иногда злобных. Нарушаются отношения с сослуживцами и близкими людьми в силу повышения агрессивности, враждебности. В связи с этим они могут потерять и работу, и семью. Склонность к злоупотреблению алкоголем усиливает социальную дезадаптацию. У сотрудников развиваются психопатические состояния, развивается тревога, депрессия, чувство вины, возникают суицидальные мысли.

Участники экстремальных ситуаций страдают от назойливо повторяющихся воспоминаний о той ситуации, которую они пережили, причем последние часто бывают в виде внезапно возникающих ярких образных представлений (flash-backs), продолжаются от нескольких секунд до нескольких часов и сопровождаются угнетением, страхом, потливостью и другими вегетативными расстройствами.

Исследования К. В. Тушковой показывают высокую выраженность у военнослужащих, сотрудников МЧС тревожных, невротических, депрессивных состояний, постоянного страха возобновления пережитого травматического события, полного истощения нервной системы. Наблюдаются вегетативные нарушения, нарушения сна. Они плохо засыпают, а просыпаются от ночных кошмаров. Возможно развитие психопатических нарушений, усугубляемых алкоголизацией. Происходит потеря смысла жизни и склонность к суицидальному поведению [2].

Таким образом, клиническая картина ПТСР представляется сочетанием психопатоподобных (асоциальных, эксплозивных, истерических) расстройств поведения, усугубляемых алкоголизацией, употреблением наркотиков и тяжелой неврозоподобной симптоматикой.

На более отдаленном этапе (через 12–14 мес.) возможны состояния, характеризующиеся нарушением сна, чувством отчаяния, безысходности, крайне пессимистической оценкой будущего, суицидальными мыслями. Это состояние может быть столь тяжелым, что приводит к утрате трудоспособности. Но у многих участников экстремальных ситуаций при восстановленной трудоспособности и формально удовлетворительной социальной адаптации сохраняются редуцированные проявления хронического ПТСР: эпизодические нарушения сна с кошмарными сновидениями, аффективная лабильность [2].

Итак, посттравматический стрессовый синдром, или посттравматическое стрессовое расстройство (ПТСР; PTSD) — комплекс психических нарушений психогенного характера, относящийся к категории тревожных расстройств, возникающих в связи с пережитыми экстремальными ситуациями после ла-

тентного периода продолжительностью от нескольких недель до нескольких (обычно не более 6) месяцев.

Основными симптомами проявления ПТСР являются:

1. Рекуррентное, постоянное и беспокоящее переживание травмы через неприятные воспоминания, сны, навязчивые действия и чувства как будто бы событие повторялось (перепроживание травмы, иллюзии, галлюцинации, flashbacks — внезапные, яркие и реалистичные, вспышкообразные возвращения травмирующих переживаний).

2. Постоянное избегание стимулов, которые напоминают о травме, например, пациент избегает мысли и чувства, ассоциирующиеся с травмой, избегает ситуации и сферы деятельности, которые пробуждают травматические воспоминания.

3. Психогенная амнезия.

4. Снижение интереса к значимым видам деятельности (который присутствовал до того, как травма произошла), например пациенты проявляют заметно уменьшенный интерес в значимых сферах жизнедеятельности; они могут чувствовать отчужденность (отстраненность) от других людей; набор их реакций может быть ограничен ли они могут чувствовать отсутствие будущего; сужение спектра эмоций.

5. Постоянные симптомы повышенного возбуждения, которое включает в себя раздражительность и вспышки гнева, проблемы с концентрацией внимания, гиперактивность, неадекватное реагирование, они проявляют физиологическую реакцию на события или ситуации, которые отображают в символической форме или походят на травму.

6. Расстройство вызывает значительный дистресс или дезадаптацию в социальной, профессиональной и других важных областях жизнедеятельности.

7. Сотрудник должен испытывать данную симптоматику не менее 1 месяца, после чего можно диагностировать ПТСР.

Рассмотрим основные аспекты психологического сопровождения сотрудников, перенесших экстремальные ситуации в профессиональной деятельности, в теоретических моделях формирования посттравматического стрессового расстройства.

Наиболее эффективным методом оказания психологической помощи сотрудникам МЧС с посттравматическим стрессовым расстройством является психологическое сопровождение. Основными задачами психологического сопровождения являются работа с психической травмой, закрепленной на бес-

сознательном уровне, выведение ее на уровень сознания с последующим вытеснением и когнитивная оценка и переоценка травмирующего опыта.

Ряд теоретических моделей, среди которых можно выделить: психодинамический, когнитивный, психосоциальный и психобиологический подходы и разработанную в последние годы мультифакторную теорию ПТСР, объясняют социально-психологические факторы формирования посттравматических стрессовых расстройств у людей, перенесших экстремальные ситуации, и способы коррекции данного состояния.

Анализ теоретических подходов позволяет выделить следующие стратегии преодоления посттравматического стрессового расстройства у сотрудников МЧС в процессе их психологического сопровождения:

1. Целенаправленное возвращение к воспоминаниям о травмирующем событии в целях его анализа и полного осознания всех обстоятельств травмы.
2. Осознание носителем травматического опыта значения травматического события.
3. Когнитивная оценка и переоценка травмирующего опыта.
4. Социальная поддержка окружающих.
5. Активизация личностных ресурсов личности, выработка продуктивных стратегий совладания со стрессом.

Преодоление ПТСР у сотрудников МЧС лежит в основе обеспечения эффективности их профессиональной деятельности.

Литература:

1. Кузнецова, Л. Э. Влияние системы отношений личности на адаптационный потенциал сотрудников милиции, переживших экстремальные ситуации: дис. ... канд. психол. наук 19. 00. 01 / Л. Э. Кузнецова. — Краснодар, 2011. — 222 с.
2. Тарабрина, Н. В. Практикум по психологии посттравматического стресса / Н. В. Тарабрина. — СПб.: Питер, 2001. — 272 с.

Направления формирования психологической готовности старшекласников к сдаче единого государственного экзамена

Кузнецова Лейла Эдуардовна, кандидат психологических наук, доцент;
Косинова Дарья Сергеевна, студент
Институт сферы обслуживания и предпринимательства (филиал) Донского государственного технического университета в г. Шахты (Ростовская обл.)

В системе образования РФ в последнее время произошло большое количество изменений. Основное значительное преобразование — это введение единого государственного экзамена.

Единый государственный экзамен можно считать особым тестом достижений школьников, проверкой знаний, умений и навыков учащихся, полученных за годы обучения в школе. В тоже время экзамен оценивает психологическую, социальную и культурную готовность старшекласников к условиям реальности, которые постоянно меняются в современном мире.

Для многих старшекласников единый государственный экзамен становится трудной жизненной ситуацией, подготовка к которой на протяжении многих лет вызывает хронический стресс. В связи с чем, вопрос о необходимости оказания психологической помощи детям в процессе подготовки к ЕГЭ на сегодняшний день достаточно актуален.

Многие исследователи занимаются изучением экзамена как одного из сильнейших источников стресса: Д. Брайт, Дж. Гринберг, С.А. Гапонова, Ю.В. Щербатых и другие.

Исследования, представляющие экзаменационный стресс как фактор, влияющий на протекание познавательных процессов и на результативность учебной деятельности представлены в работах Э.А. Голубевой, Н.Б. Пасынковой, Я. Рейковского и других.

Необходимо обратить внимание на то, что на сегодняшний день имеется недостаток психологических исследований, касающихся влияния на сдачу единого государственного экзамена индивидуальных особенностей школьников, не разработаны программы психологического сопровождения старшекласников в процессе сдачи ЕГЭ.

Единый государственный экзамен вызывает тревогу, растерянность, страх у школьников, приводит к накоплению нервно-психического напряжения

и нервному срыву. Вследствие этого, подготовка старшеклассников к экзамену не может проходить без специальной психологической подготовки. Поэтому формирование уверенного поведения, стрессоустойчивости личности учащихся является одним из основных показателей, помогающих успешно сдать экзамен в виде единого государственного экзамена.

Подготовка к единому государственному экзамену, ведется уже в течение более десяти лет. Главная цель, стоящая перед старшеклассниками, которые готовятся сдавать единый государственный экзамен — это сдача самого единого государственного экзамена и в дальнейшем поступление в среднее профессиональное учебное заведение или высшее учебное заведение. Уровень тревоги у выпускников остается высоким, а это ведет к понижению организованности деятельности и внимания. Когда ребенок тратит много энергии на тревогу, тогда у него остается мало энергии на деятельность в учебном процессе.

Современные старшеклассники нуждаются в оказании им психологической поддержки со стороны педагогов, родителей и квалифицированной психологической помощи психологов. Именно совместные усилия педагогов, родителей и психологов способны сформировать у старшеклассников психологическую готовность к сдаче ЕГЭ.

Формирование психологической готовности определяют как формируемый психологом процесс, направленный на организацию ситуаций, предоставляющих школьнику решение появляющихся трудностей собственными силами или вместе с психолого-педагогическим коллективом при подготовке к единому государственному экзамену [1].

Процесс формирования психологической готовности к единому государственному экзамену включает следующие направления.

Индивидуальная и групповая психодиагностическая работа со старшими школьниками. Эффективность формирования психологической готовности к единому государственному экзамену старшеклассника зависит от особенностей развития познавательных процессов, прежде всего мышления, памяти, внимания; учебной мотивации и таких эмоционально-личностных особенностей как стрессоустойчивость, уверенность в себе, оптимизм, эмоционально-волевой самоконтроль, локус контроля, мотивация достижения.

Проведение диагностики старшеклассников позволяет выявить школьников «группы риска», установить уровень тревожности и степень эмоциональной напряженности. Результаты диагностической работы позволяют психологу подобрать эффективную форму и стратегию психологической под-

держки школьников, которые испытывают трудности в подготовке к единому государственному экзамену.

Психодиагностика может включать в себя следующие методики изучения психологической готовности к единому государственному экзамену: методику «Диагностика личности на мотивацию к успеху» Т. Элерса; методику «Уровень тревожности» Дж. Тейлора; методику «Диагностика уровня самооценки личности» Н. Г. Казанцевой; методику «Локус контроля» Дж. Роттера; «Тест самооценки стрессоустойчивости» С. Коухена и Г. Виллиансона.

Следующим направлением формирования психологической готовности школьников является индивидуальная и групповая консультативная работа.

Консультативная работа по формированию психологической готовности к единому государственному экзамену — это оказание помощи обучающимся, направленной на формирование у них знаний о трудностях, которые возникают при подготовке к экзамену; активизацию личностных и социальных ресурсов, помогающих приобрести уверенность в возможности преодоления трудностей; выработку продуктивных стратегий совладания с возможными стрессами и возникающими в процессе экзамена трудностями. В процессе этой работы происходит снижение уровня ситуативной и личностной тревожности, обучение навыкам эмоционально-волевой саморегуляции, формирование уверенного поведения.

В процессе консультативной деятельности психолог выявляет учеников с затруднениями в обучении и разрабатывает рекомендации для педагогов и родителей по психологической коррекции трудностей в обучении, учету индивидуально-психологических особенностей личности в процессе обучения.

Консультативная работа включает: методические приемы «Давай думать вместе!» или «Человечек», которые влияют на аналитическую проработку проблемы сдачи единого государственного экзамена; методы беседы и анализа, влияющие на выбор альтернатив решения проблем школьника, возникающих при подготовке к экзамену [2].

Коррекционно-развивающая работа при формировании психологической готовности школьников к единому государственному экзамену состоит в том, что идет работа с учениками, которые испытывают трудности в обучении. Эта работа направлена на развитие памяти, внимания, мышления, навыков самоорганизации и самоконтроля у школьника, на снятие тревожности и формирование уверенного поведения [2].

В процесс коррекционно-развивающей деятельности по формированию психологической готовности к единому государственному экзамену включа-

ются обучение способам снятия эмоционального напряжения, повышение сопротивляемости стрессу, развитие навыков эмоциональной и физиологической саморегуляции, активизация внутренних ресурсов и поддержания позитивного образа «Я».

Коррекционно-развивающая работа включает следующие группы методов: методы арт-терапии, включающие сказкотерапию, музыкотерапию и изотерапию; методы мышечной и дыхательной релаксации; методы, помогающие справиться с внутренним сопротивлением и способствующие развитию рефлексивных навыков и позитивного мышления, например, упражнения «Ресурсное место», «Сведение рук» и др.

Методы арт-терапии ставят целью гармонизацию личности старшеклассника с проблемами через развитие способностей самопознания, самопонимания, самовыражения и саморефлексии.

Метод сказкотерапии решает следующие задачи: понижение уровня тревожности и психоэмоционального напряжения у школьников, обеспечение чувства психологической безопасности, осознание собственных страхов, активизация своих личностных ресурсов, необходимых при сдаче единого государственного экзамена.

Метод музыкотерапии решает следующие задачи: активизация творческих проявлений, помогающих при подготовке к единому государственному экзамену; регуляция психоэмоционального состояния; снижение тревожности и напряжения; повышение уверенности в себе и своих силах.

Метод изотерапии включает следующие задачи: развитие межличностных навыков; укрепление самооценки и уверенности в себе; снижение уровня тревожности, эмоциональной напряженности; избавление от негативных переживаний по поводу неудачной сдачи экзамена.

Психопрофилактическая работа по формированию психологической готовности к единому государственному экзамену включает групповые психологические занятия. Одним из методов такой работы является социально-психологический тренинг. В процессе тренинговой работы происходит формирование уверенного поведения, осознание личностной успешности в преодолении трудностей и личностных ценностей, выработка продуктивных стратегий совладания со стрессом.

Психологическое просвещение при формировании психологической готовности к единому государственному экзамену заключается в формировании у школьников, педагогов и родителей интереса к психологическим знаниям и готовности использовать их в собственном развитии.

При выборе направления и формы формирования психологической готовности к единому государственному экзамену для работы с выпускниками необходимо основываться на индивидуальном подходе к каждому школьнику, который является ведущим в процессе образования и учитывает личностные особенности старшеклассников.

Возможно использование различных стратегий формирования психологической готовности к единому государственному экзамену: одновременной, пролонгированной (в течение продолжительного срока), дискретной (прерывистой, состоящей из отдельных частей), непосредственной, опосредованной и др.

На основе этих видов стратегий и осуществляется формирование психологической готовности к единому государственному экзамену, каждая из этих стратегий имеют свое определенное значение в организации процесса подготовки школьников к единому государственному экзамену.

Таким образом, можно выделить следующие направления формирования психологической готовности школьников к единому государственному экзамену:

1. Психологическую диагностику, позволяющую выявить уровень развития познавательных процессов, учебной мотивации школьника, таких эмоционально-личностных особенностей как стрессоустойчивость, уверенность в себе, оптимизм, эмоционально-волевой самоконтроль, локус контроля, мотивация достижения.

2. Психологическое консультирование, направленное на формирование у старшеклассников знаний о трудностях, которые возникают при подготовке к экзамену; активизацию личностных и социальных ресурсов, помогающих приобрести уверенность в возможности преодоления трудностей; выработку продуктивных стратегий совладания с возможными стрессами и возникающими в процессе экзамена трудностями.

3. Коррекционно-развивающую работу, проводимую со старшеклассниками, имеющими трудности в усвоении общеобразовательной программы и направленную на обучение их способам снятия эмоционального напряжения, повышение сопротивляемости стрессу, развитие навыков эмоциональной и физиологической саморегуляции, активизацию внутренних ресурсов и поддержание позитивного образа «Я». Основными методами, используемыми в работе, являются: метод арт-терапии, ролевая игра, дыхательная гимнастика, глубинная мышечная релаксация, аутогенная тренировка и др.

4. Психологическое просвещение, заключающееся в формировании у школьников, педагогов и родителей интереса к психологическим знаниям и готовности использовать их в собственном развитии.

5. Психологическую профилактику, направленную на формирование уверенного поведения старшеклассников посредством их участия в социально-психологических тренингах.

Литература:

1. Меттус, Е. В. Памятки для подготовки учащихся к ЕГЭ / Е. В. Меттус // Справочник классного руководителя. — 2008. — № 4. — с. 28–34.
2. Микляева, А. В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция / А. В. Микляева, П. В. Румянцева. — СПб.: Речь, 2004. — 136 с.

Теоретический анализ проблемы психологической готовности старшеклассников к единому государственному экзамену как стрессовой жизненной ситуации

Кузнецова Лейла Эдуардовна, кандидат психологических наук, доцент;
Косинова Дарья Сергеевна, студент
Институт сферы обслуживания и предпринимательства (филиал) Донского государственного технического университета в г. Шахты (Ростовская обл.)

Затруднения в обучении, подготовка к сдаче единого государственного экзамена способны привести к возникновению эмоционального стресса и ухудшению психического здоровья старшеклассников. В связи с чем, представляется актуальным изучение психологических аспектов успешной переработки стрессогенных событий и формирования психологической готовности к преодолению стрессовой жизненной ситуации, а также разработка на этой основе психопрофилактических и психокоррекционных программ для выпускников школ.

К факторам, способствующим переживанию эмоционального стресса старшеклассниками, относятся: несоответствие их знаний и навыков предъявляемым требованиям; низкая познавательная активность и учебная мотивация;

неправильный педагогический подход и игнорирование индивидуально-психологических особенностей старшеклассников. Ключевое место среди стрессогенных факторов занимает процесс подготовки и сдачи единого государственного экзамена.

В многочисленных исследованиях показано негативное влияние экзаменов на эмоциональное и функциональное состояние школьников (Дж. Гринберг, В.А. Доскин, В.В. Плотников, Ю.В. Щербатых и др.). Экзаменационный стресс рассматривается как фактор, влияющий на протекание познавательных процессов, прежде всего мышления и памяти и на результативность учебной деятельности в целом (Э.А. Голубева, Н.Б. Пасынкова, Я. Рейковский и др.) [1].

Во время подготовки к сдаче единого государственного экзамена старшеклассники переживают негативные эмоциональные состояния: тревогу, обусловленную страхом неудачи и потери возможности дальнейшей самореализации; нервно-психическое напряжение; снижение настроения; хроническую усталость. Длительные и интенсивные переживания способны привести к ухудшению соматического состояния, снижению познавательной активности, продуктивности учебной деятельности учащихся и как следствие снижению результатов сдачи ЕГЭ.

Характер реакции организма на экзаменационный стресс зависит как от самого стрессового фактора: борьба за хорошую успеваемость, необходимость выполнять значительный объем самостоятельной работы, ситуации экзаменов, так и от эмоционально-личностных особенностей (стрессоустойчивость, тревожность, самооценка, локус контроля), учебной мотивации, социального статуса учащихся.

На сегодняшний день проводятся многочисленные исследования влияния объективных и субъективных факторов на психологическую готовность личности к сдаче единого государственного экзамена, разрабатываются диагностические материалы для измерения ее компонентов.

М.Ю. Чибисова определяет психологическую готовность к единому государственному экзамену как сформированность психических процессов и функций, личностных характеристик и поведенческих навыков, обеспечивающих успешность выпускника при сдаче единого государственного экзамена [9, с. 95].

Психологическая готовность к единому государственному экзамену включает три компонента (процессуальный, познавательный и личностный), каждый из которых рассматривается с разных точек зрения.

Процессуальный компонент мы рассматриваем с точки зрения знаний старшеклассника о процедуре предстоящего экзамена. Единый государственный экзамен отличается от других экзаменов самой процедурой его организации, количеством времени, которое отводится на сдачу, заполнением бланков, типом заданий (тест, вопросы с кратким ответом, открытые вопросы-эссе). Незнание процедуры может повышать тревожность выпускника в несколько раз.

Познавательный компонент мы рассматриваем с точки зрения умения старшеклассника работать с различного рода информацией, для этого необходимо наличие высокого уровня внимания, развитой логики и памяти. Внимание очень важно при выполнении письменных заданий, особенно в тестовой форме. Логическое мышление помогает не только правильно и связно выражать мысли в вопросах, которые требуют развернутого ответа, но и способно помочь в случае затруднений при выборе тестовых ответов. Память в огромной степени помогает в формировании готовности к экзамену, когда школьник запоминает материал, а также помогает работать с информацией, которая может быть получена непосредственно на самом экзамене.

Личностный компонент включает в себя эмоционально-личностные особенности старшеклассников: уровень тревожности, стрессоустойчивость, локус контроля, уровень самооценки, уровень учебной мотивации, преобладание мотивации достижения и др.

Для выявления общего уровня психологической готовности к единому государственному экзамену используют тест «Психологическая готовность к единому государственному экзамену», разработанный Чибисовой М.Ю., в котором оцениваются такие показатели как «Знакомство с процедурой», «Уровень тревоги», «Владение навыками самоконтроля» и выводится интегральный показатель психологической готовности к сдаче единого государственного экзамена. Перед прохождением теста школьники заполняют анкету «Итоги единого государственного экзамена», в которой указывается опыт сдачи единого государственного экзамена или общего государственного экзамена (тренировочный тест или реальный экзамен) [9, с. 115].

При формировании психологической готовности старшеклассников к единому государственному экзамену необходимо проводить психологическую работу, направленную на проработку всех ее компонентов. Однако особенно стоит обратить внимание на личностный компонент, который является ключевым.

Произошедшие изменения в условиях организации итоговой аттестации, которая теперь реализуется в формате единого государственного экзамена, это сильный дополнительный стрессовый фактор для старшеклассников. В связи с чем, стрессоустойчивость личности может рассматриваться как основная составляющая личностного компонента психологической готовности старшеклассников к сдаче единого государственного экзамена.

Е. А. Серегина определяет стрессоустойчивость как «совокупность личностных качеств, позволяющих старшему школьнику переносить интеллектуальные, волевые и эмоциональные нагрузки и перегрузки, возникающие вследствие интенсивной подготовки к единому государственному экзамену, без особо опасных последствий для деятельности и своего здоровья» [7, с. 172].

Стрессоустойчивость зачастую отождествляется с эмоциональной устойчивостью и способностью личности контролировать свои эмоции, способностью переносить большие нагрузки и успешно решать задачи в стрессовых ситуациях, способностью преодолевать состояние эмоционального возбуждения при выполнении сложной деятельности.

Чтобы выявить уровень стрессоустойчивости необходимо использовать тест «Самооценка стрессоустойчивости» С. Коухена и Г. Виллиансона [4, с. 97].

Следующей составляющей личностного компонента психологической готовности к единому государственному экзамену является локус контроля. Локус контроля — понятие в психологии, характеризующее свойство личности приписывать свои успехи или неудачи внутренним, либо внешним факторам [2, с. 58].

Доказано, что личности, которые обладают внутренним локусом контроля, более уверены в себе, последовательны и настойчивы в достижении поставленной цели. Склонность к внешнему локусу контролю, напротив, проявляется наряду с такими чертами, как неуверенность в своих способностях, неуравновешенность, стремление отложить реализацию своих намерений на неопределенный срок, тревожность и др.

Таким образом, понятие локуса контроля позволяет проследить значимые моменты проявления активности в поведении, отношениях, ориентации и деятельности людей.

Для определения локуса контроля создан специальный вопросник — методика «Локус контроля» Дж. Роттера [9, с. 125].

Следующей составляющей личностного компонента психологической готовности к единому государственному экзамену является тревожность. На сегодняшний день увеличилось число тревожных старших школьников, отли-

чающихся повышенным беспокойством, неуверенностью, эмоциональной неустойчивостью [4, с. 85–93]. Высокий уровень тревоги, может приводить к дезорганизации деятельности, снижению концентрации внимания и работоспособности. Чем больше человек тревожится, тем меньше сил остается на учебную деятельность. Если раньше выпускные экзамены традиционно считались своего рода «репетицией» вступительных экзаменов, что во многом способствовало снижению тревоги при поступлении в институт, то сейчас единый государственный экзамен — это сразу два экзамена: выпускной и вступительный, что способствует повышению уровня тревоги учащихся [3, с. 28–34].

Для изучения уровня тревожности у старшеклассников можно использовать методику «Уровень тревожности» Дж. Тейлора (адаптация В.Г. Норакидзе) [9, с. 124].

Следующей составляющей личностного компонента психологической готовности к единому государственному экзамену является самооценка. Наиболее часто экзаменационные переживания старшеклассников связаны с неверием в свои силы, что проявляется в заниженной самооценке.

Когда в самооценке сталкиваются очень высокие притязания и сильная неуверенность в себе, то в результате проявляются острые эмоциональные реакции (нервозность, истерики, слёзы). В психологии этот феномен получил название «аффекта неадекватности». Личности с аффектом неадекватности хотя и во всём быть первыми, даже тогда, когда первенство не имеет никакого принципиального значения. Аффект неадекватности не только препятствует правильному формированию отношения личности к себе, но и искажает связи с окружающим миром. Любая ситуация проверки компетентности — экзамен, тест — для таких людей оказывается просто непереносимой [5, с. 80].

Исследования, проведённые психологами, показывают, что наиболее продуктивными следует считать высокую самооценку и высокий уровень притязаний учащихся. Важен при этом лишь один момент: способность дифференцированно оценивать свои достижения в разных областях, не настаивать на одинаково сверхвысоком уровне притязаний во всем [1, с. 96]. Таким образом, речь идет о поведенческой гибкости личности старшеклассников.

Заниженная самооценка влечет за собой обесценивание результата деятельности. Учащиеся с соревновательной самооценкой (быть самым лучшим несмотря ни на что) рискуют снизить результаты деятельности вследствие перемотивации. Учащиеся с конфликтной самооценкой (низкая самооценка при высоком уровне притязаний) не в полной мере реализуют свои возможности,

т. к. при достаточно высоком уровне амбиций не верят в свои силы. Вместе с тем повышенные показатели уровня притязаний и самооценки учащихся способствует повышению эффективности сдачи единого государственного экзамена [6, с. 123].

Для изучения уровня самооценки у старшеклассников может использоваться методика «Диагностика уровня самооценки личности» Г.Н. Казанцевой [9, с. 121].

Еще одной составляющей личностного компонента психологической готовности к единому государственному экзамену является уровень мотивации.

Мотивация успеха и избегания неудач — это две ведущие тенденции в деятельности, обеспечивающие во многом ее качество и эмоциональные переживания относительно достигаемого успеха. Таким образом, мотивация избегания неудач способствует восприятию единого государственного экзамена как тяжелого испытания с ожиданием негативного результата. Мотивация достижения успеха, несомненно, способствует получению высокого результата на любом экзамене. Однако в полной мере это происходит при средней сложности задания и при адекватной оценке своих возможностей. В ситуации заданий повышенной сложности у учащихся может происходить явление перемотивации, связанное с чрезмерным сосредоточением и желанием достичь успеха в любом случае, что может повлечь за собой снижение результата деятельности. Происходит сдвиг с процесса деятельности на ее итог, а это влечет за собой различные ошибки [8, с. 29–30].

Говоря об уровне притязаний и самооценке, необходимо отметить их общую значимость для результата любой деятельности. А в ситуации экзамена знание своих возможностей и умение правильно их оценивать играет важную роль.

Чтобы изучить уровень мотивации у старшеклассников можно использовать методику «Диагностика личности на мотивацию к успеху» Т. Элерса [9, с. 117–119].

Итак, эффективность психологической подготовки старшеклассников к единому государственному экзамену определяется сформированностью процессуального, познавательного и личностного компонентов психологической готовности. У старшеклассников должен быть высокий показатель информированности о процедуре единого государственного экзамена; должна быть выражена способность самостоятельно работать с материалом и информацией, планировать свое время, строить четкий план действий на экзамене, выбирать индивидуальную стратегию решения заданий. Общему достижению успеха старшеклассников при сдаче единого государственного экзамена способст-

вуют высокая стрессоустойчивость и самооценка личности, низкая тревожность, внутренний локус контроля, преобладание мотивации достижения.

Литература:

1. Крюкова, Т.Л. Молодежь, стресс и копинг: изучение психологического совладания в социальном поведении личности / Т.Л. Крюкова, В.Д. Сапоровская // *Личность и общество: актуальные проблемы современной психологии: Матер. Всерос. симпоз.* Кострома: Изд-во КГУ, РПО, 2000. — с. 95–98.
2. Леонова, А.Б. Психологические средства оценки и регуляции функциональных состояний человека: Автореф. дис. на соиск. ст. докт. психол. наук / А.Б. Леонова. — М.: Изд-во ИП АН СССР, 1988. — 170 с.
3. Меттус, Е.В. Памятки для подготовки учащихся к ЕГЭ / Е.В. Меттус // *Справочник классного руководителя.* — 2008. — № 4. — с. 28–34.
4. Павлова, М. А. «Психолого-педагогическое сопровождение ЕГЭ: профилактика экзаменационной тревожности» / М.А. Павлова, О.С. Гришанова — М.: Волгоград: Учитель, 2009. — 106 с.
5. Пасынкова, Н.Б. Связь уровня тревожности подростков с эффективностью их интеллектуальной деятельности / Н.Б. Пасынкова // *Психологический журнал.* — 1996. — Т. 17. — с. 78–91.
6. Педагогическая поддержка ребенка в образовании: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. — М.: Академия, 2006. — 288 с.
7. Серегина, Е.А. Здоровьесберегающая подготовка старшеклассников к единому государственному экзамену / Е.А. Серегина // *Вестник Томского государственного педагогического университета.* — 2011. — № 10. — с. 170–174.
8. Степанский, В.И. Влияние мотивации достижения успеха и избегания неудачи на регуляцию деятельности» / В.И. Степанский // *Вопросы психологии.* — 1981. — № 6. — с. 24–32.
9. Чибисова, М.Ю. Психологическая подготовка к ЕГЭ. Работа с учащимися, педагогами, родителями / М.Ю. Чибисова. — М.: Генезис, 2009. — 130 с.

Взаимосвязь ценностных ориентаций и гендерного типа личности студентов разной профессиональной направленности

Кузнецова Лейла Эдуардовна, кандидат психологических наук, доцент;

Юшина Инна Сергеевна, студент

Институт сферы обслуживания и предпринимательства (филиал) Донского государственного технического университета в г. Шахты

В настоящее время под влиянием множества изменений в духовной, социально-экономической сфере жизни происходит ломка привычных ценностей, деформация некоторых половых ролей. Формирование определенной гендерной направленности личности происходит под воздействием необходимости ее социально-психологической адаптации к изменяющейся социальной среде, и, в свою очередь, приводит к созданию новой системы ценностных ориентаций. Особенно активно процесс изменения системы ценностей и жизненных установок происходит в молодежной среде, что с одной стороны помогает им успешно адаптироваться к новым требованиям общества, а с другой стороны создает новую социальную группу людей, новое личностное мировоззрение и отношение к миру.

Целью нашего исследования стало изучение взаимосвязи ценностных ориентаций студентов разной профессиональной направленности с гендерным типом их личности.

Исследование проводилось базе психологического центра «Феникс» г. Шахты Ростовской области. В исследование приняли участие 48 студентов, обучающихся в высших учебных заведениях в г. Шахты, средний возраст 20 лет.

С целью изучения гендерной направленности личности использовалась методика на изучение психологического пола Сандры Беем. Для изучения ценностных ориентаций использовалась методика изучения ценностных ориентаций Рокича, тест смысло-жизненных ориентаций Д.А. Леонтьева, тест интерперсональной диагностики Лири.

Проведенное нами исследование позволило сделать следующие выводы.

У студентов направления подготовки «Психология» доминирует фемининный гендерный тип личности. Преобладает тенденция выраженности фемининного типа у девушек и андрогинного типа у юношей. Можно предположить, что под влиянием женской направленности будущей профессии

в процессе учебы у девушек происходит закрепление типично женских качеств, а у юношей же происходит переход от типично мужских качеств к женским, что влияет на формирование андрогинности. Формируется способность к сочувствию, сопереживанию, альтруизм, что свойственно типично женскому образцу поведения. Результаты исследования представлены на рисунке 1.

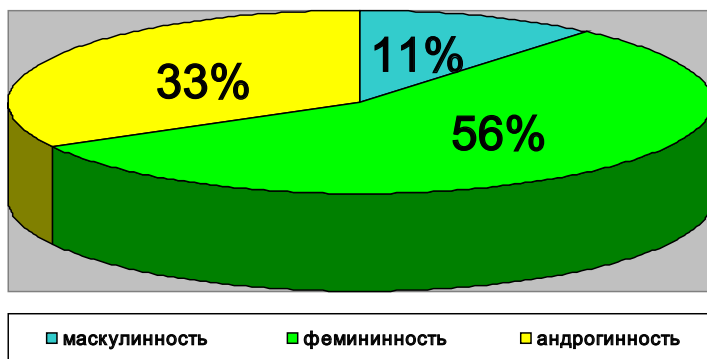


Рис. 1. Доминирующий гендерный тип личности у студентов, обучающихся по направлению подготовки «Психология»

У студентов направления подготовки «Юриспруденция» доминирует маскулинный гендерный тип личности. Преобладает тенденция выраженности маскулинного типа как у юношей, так и у девушек. Можно предположить, что под влиянием мужской направленности будущей профессии, в процессе обучения у юношей происходит закрепление типично мужских качеств, у девушек переход от типично женских качеств к мужским, что в результате формирует андрогинность. Характерно формирование таких качеств как выносливость, напористость, самостоятельность, целеустремленность, что свойственно типично мужскому образцу поведения. Результаты исследования представлены на рисунке 2.

У студентов направления подготовки «Экономика» доминирует андрогинный гендерный тип личности. Преобладает тенденция выраженности андрогинного и фемининного типа у девушек и андрогинного и маскулинного типа у юношей. Можно предположить, что данная профессия оказывает нейтральное воздействие на формирование гендерной направленности личности. Поэтому у девушек формируются присущие им фемининные черты, а у мужчин

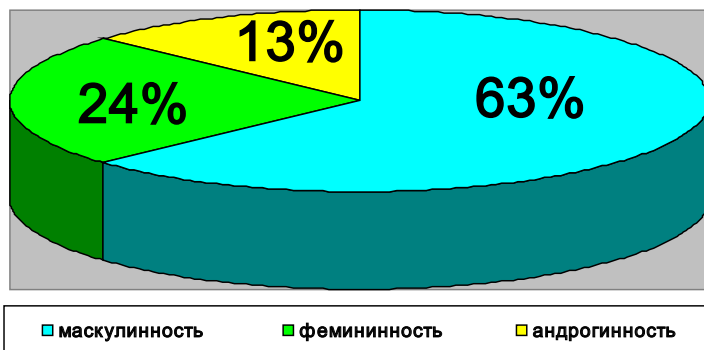


Рис. 2. Доминирующий гендерный тип личности у студентов, обучающихся по направлению подготовки «Юриспруденция»

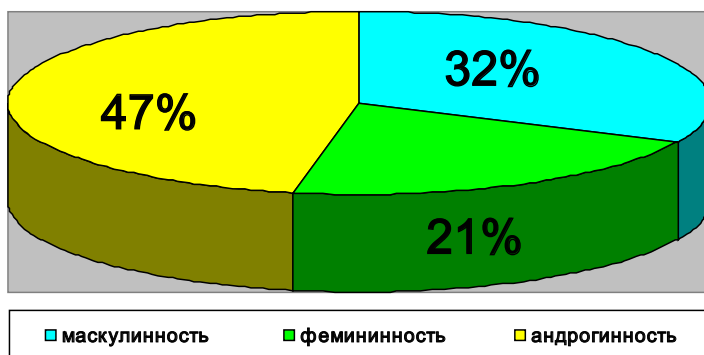


Рис. 3. Доминирующий гендерный тип личности у студентов, обучающихся по направлению подготовки «Экономика»

маскулинные, а также под влиянием социального окружения андрогинные черты. Результаты исследования представлены на рисунке 3.

Можно говорить об особенностях проявления в межличностном общении гендерного типа личности студентов с различной профессиональной направленностью.

У студентов направления подготовки «Психология» с доминированием фемининного гендерного типа личности выявлен сотрудничающий-конвенциональный стиль межличностного общения. Фактор дружелюбия значительно

преобладает над фактором доминирования. В общении преобладает добросердечие, доверчивость, отзывчивость, уступчивостью. Умеренно выражена уверенность в себе и стремление к доминированию.

У студентов направления подготовки «Юриспруденция» с доминированием маскулинного гендерного типа личности выявлен независимый-доминирующий стиль межличностного общения. Фактор доминирования значительно преобладает над фактором дружелюбия. Выражено стремление к лидерству, уверенность в себе, требовательность и скептицизм.

У студентов направления подготовки «Экономика» с доминированием андрогинного гендерного типа личности выявлен ответственно — великодушный стиль межличностного общения. Фактор дружелюбия несколько преобладает над фактором доминирования, выраженность которого умеренная. Проявляют отзывчивость, добросердечие, умеренную скептичность, достаточную уверенность в себе.

Итак, у студентов с разной профессиональной направленностью доминирует определенный гендерный тип личности, проявляющийся в индивидуально-стилевых особенностях межличностного общения.

Для студентов с различной профессиональной направленностью характерны как различия, так и сходства в системе ценностных ориентаций.

Наиболее отличны от других ценностные ориентации студентов направления подготовки «Юриспруденция» с доминированием маскулинного гендерного типа личности. Среди терминальных ценностей (ценности-цели) они подчеркивают важность уверенности в себе; познания, расширения своего образования; наличия хороших и верных друзей; материально-обеспеченной жизни и интересной работы; среди инструментальных ценностей (ценности-средства) подчеркивают важность твердой воли; эффективности в делах; рационализма; независимости; жизнерадостности и образованности.

Ценности студентов направления подготовки «Психология» и «Экономика» с доминированием андрогинного и фемининного гендерного типа личности в целом сходятся. Для них важны среди терминальных ценностей: здоровье, любовь, жизненная мудрость, материально-обеспеченная жизнь, семейная жизнь; среди инструментальных ценностей: жизнерадостность, честность, чуткость, ответственность, независимость. Отличаются ценности в том, что для студентов направления подготовки «Психология» ценны творчество, друзья, воспитанность, образованность, терпимость, а для студентов направления подготовки «Экономика» ценны интересная работа, самоконтроль, исполнительность, рационализм.

Уровень реализованности ценностей больше у студентов направления подготовки «Юриспруденция» с доминированием маскулинного гендерного типа личности.

Студенты направлений подготовки «Психология» и «Экономика» четко видят свои цели и уже исходя из них начинают формировать ценности-средства. Студенты направления подготовки «Юриспруденция» больше ориентированы на поиск ресурсов и у них реализованность ценностей-средств больше, чем ценностей-целей.

Для студентов с различной профессиональной направленностью и гендерным типом личности характерны различия в смысло-жизненных ориентациях. Наиболее высокий уровень осмысленности жизни, осознанности целей в жизни наблюдается у студентов направления подготовки «Юриспруденция». Они удовлетворены жизнью и самореализацией, склонны к интернальности, убеждены в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь. Умеренный уровень осмысленности жизни, осознанности целей в жизни наблюдается у студентов направления подготовки «Экономика». Они удовлетворены самореализацией, склонны к экстернальности, зависимости от внешних обстоятельств, проявляют умеренную готовность бороться за свою жизнь. Сниженный уровень осмысленности жизни, осознанности целей в жизни, удовлетворенности жизнью выявлен у студентов направления подготовки «Психология». Удовлетворенность самореализацией умеренная. Преобладает экстернальный локус контроля. Не хватает уверенности в себе, в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь.

Корреляционная зависимость показала, что существует взаимосвязь гендерного типа личности студентов определенной профессиональной направленности с их ценностными ориентациями.

Для студентов направления подготовки «Психология» с доминированием фемининного гендерного типа личности особое значение имеют такие ценности как любовь, верные друзья, творчество, здоровье, жизненная мудрость, честность, терпимость. Выявлена отрицательная корреляционная зависимость между осмысленностью жизни, осознанностью целей в жизни, интернальностью и фемининным типом личности.

Для студентов направления подготовки «Юриспруденция» с доминированием маскулинного гендерного типа личности особое значение имеют такие ценности как уверенность в себе, активная жизнь, развлечения, твердая воля,

эффективность в делах, рационализм, смелость, независимость. Выявлена положительная корреляционная зависимость между осмысленностью жизни, осознанностью целей в жизни, интернальностью и маскулинным типом личности.

Для студентов направления подготовки «Экономика» с доминированием андрогинного гендерного типа личности особое значение имеют такие ценности как продуктивная жизнь, здоровье, интересная работа, исполнительность, рационализм, ответственность, честность. Корреляционная зависимость между осмысленностью жизни, осознанностью целей в жизни, локусом контроля и андрогинным типом личности не выявлена.

По результатам исследования со студентами были проведены индивидуальные психологические консультации, выданы практические рекомендации.

Результаты исследования, отобранный психодиагностический материал, практические рекомендации могут быть использованы психологами в работе с молодежью с целью обеспечения успешного профессионального самоопределения юношей и девушек в соответствии с выявленным гендерным типом личности и ценностными ориентациями.

Субъективно переживаемая возрастная дискриминация

Макарова Евгения Юрьевна, студент
Курганский государственный университет

В статье представлены результаты проведенного исследования, которое было направлено на определение и сравнение уровня переживаемой возрастной дискриминации среди представителей подросткового возраста и взрослых людей.

Ключевые слова: *возрастная дискриминация, эйджизм, возрастные стереотипы, «Опросник эйджизма», работа по профилактике эйджизма*

Проблема социальной дискриминации — серьезная и актуальная проблема современного общества, которая все больше привлекает внимание иссле-

дователей. Под социальной дискриминацией понимают ограничение тех или иных прав человека на основании признаков, которые объективно не влияют на его возможность реализации этих прав. Возрастная дискриминация (эйджизм) — один из видов социальной дискриминации, включающий негативное отношение к людям определенной возрастной группы, лишение их равноправия и т. д. В её основе лежат возрастные стереотипы.

Возрастная дискриминация является одним из наименее исследованных видов дискриминации, хотя не уступает им по распространенности в России, Западной Европе и США, обнаруживаясь в различных сферах взаимодействия людей — семейной, профессиональной, педагогической, медицинского и сфере социального обслуживания. [2]

Термин эйджизм впервые использовал в 1969 г. директор Национального института старения США R. N. Butler. Автор понимал под эйджизмом негативные стереотипы, согласно которым пожилые люди отличаются старческим слабоумием, жесткими установками, психологической и социальной зависимостью. [3] В настоящее время данный термин включает в себя дискриминацию и других возрастных групп. Существует, например, много определений, которые подчеркивают незрелость и неопытность молодежи. Социальные ожидания подразумевают, что молодые люди должны находиться на высоком физическом уровне, быть активными и креативными. Если же человек не в состоянии оправдать такие надежды, окружающие нередко считают его несостоятельным и неуспешным. Это может привести к психическим и другим дилеммам, среди которых обычно выделяют: низкую самооценку, отсутствие убежденности в собственных силах, расстройство пищевого поведения, депрессию. Таким образом, в основе эйджизма могут лежать не только отрицательные, но и положительные стереотипы. [1]

Целью нашей работы является изучение уровня возрастной дискриминации среди представителей разных возрастных групп.

Гипотеза исследования — уровень субъективно переживаемой возрастной дискриминации в группе подростков находится на более высоком уровне, чем в группе взрослых.

Для достижения поставленной цели было проведено исследование, ориентированное на определение уровня субъективно переживаемой дискриминации испытуемыми-представителями двух групп — представителями группы подростков и представителями группы взрослых.

В исследовании приняли участие учащиеся средней общеобразовательной школы № 52 г. Кургана, 26 человек в возрасте от 14-ти до 16-ти лет и сотруд-

Таблица 1. Результаты, полученные с помощью «Опросника эйджизма»

Ситуация	Подростки	Взрослые
1. Кто-то неприятно шутил над вами, упоминая Ваш возраст	14	8
2. Вам дарили поздравительную открытку, в которой были неприятные шутки о Вашем возрасте	0	0
3. К Вам не относились серьезно из-за Вашего возраста	14	6
4. Вам давали неприятные прозвища, связанные с Вашим возрастом	10	4
5. С Вами разговаривали покровительственно из-за Вашего возраста	14	10
6. У Вас возникали проблемы с покупкой / продажей / обменом /съемом жилья из-за Вашего возраста	8	1
7. У Вас возникали трудности с получением кредита из-за Вашего возраста	6	1
8. С Вами разговаривали неуважительно из-за Вашего возраста	20	8
9. Вам в чем-то отказывали, ссылаясь на Ваш возраст	30	6
10. Вам отказывали в лечении, ссылаясь на Ваш возраст	2	1
11. Вас не брали на работу, ссылаясь на Ваш возраст	16	4
12. Вам не позволяли занять более высокую должность из-за Вашего возраста	5	4
13. Вам говорили: «Вы не можете понять этого, потому что Вы слишком стары/слишком молоды!»	24	8
14. Вам говорили: «Вы для этого уже стары/еще молоды!»	27	10
Суммарный показатель	190	71

ники предприятия ОАО «ЭнергоКурган» Курганские электрические сети, 23 человека в возрасте от 40 до 42-х лет.

Главным методом исследования стал «Опросник эйджизма» E. Palmore, который предназначен для определения уровня субъективно переживаемой дискриминации испытуемыми-представителями дискриминируемых групп. [4] А. В. Микляевой опросник был переведен на русский язык, адаптирован и расширен для применения не только на выборке пожилых людей, как предполагалось автором, но и для работы с выборками взрослых и подростков.

Вниманию испытуемых предлагалось 14 ситуаций, отражающих наиболее распространенные в обществе практики эйджизма. Ряд ситуаций затрагивает сферу межличностных отношений человека, другие ситуации отражают опыт социальных отношений. Результаты представлены в таблице 1.

Самые высокие баллы в выборке подростков были получены по шкале 9 («Вам в чем-то отказывали, ссылаясь на Ваш возраст»). Также высоки баллы по данной шкале и в выборке взрослых. Данная шкала не относится к определенной сфере жизни или конкретному виду деятельности, такое обобщение позволяет испытуемым легко вспомнить проявления возрастной дискриминации по отношению к ним.

Также высокие баллы в выборке подростков получены по шкале 14 («Вам говорили: «Вы для этого уже стары/еще молоды!») и шкале 13 («Вам говорили: «Вы не можете понять этого, потому что Вы слишком стары/слишком молоды!»). Таким образом, дискриминация в возрастной группе подростков чаще всего проявляется в сфере межличностных отношений. Это подтверждается и четвертой по высоте шкалой 8 («С Вами разговаривали неуважительно из-за Вашего возраста»).

Значения по шкалам, отражающим опыт социальных отношений испытуемых, в целом, низкие. В выборке подростков по шкале 6 («У Вас возникали проблемы с покупкой / продажей / обменом /съемом жилья из-за Вашего возраста»), по шкале 7 («У Вас возникали трудности с получением кредита из-за Вашего возраста») получены ожидаемо низкие значения, так как многие отношения недоступны испытуемым-подросткам по закону. А в доступных видах социальных отношений можно наблюдать небольшой уровень дискриминации — шкала 11 («Вас не брали на работу, ссылаясь на Ваш возраст») и шкала 12 («Вам не позволяли занять более высокую должность из-за Вашего возраста»).

Самые низкие баллы в выборке подростков получены по шкале 10, также относящейся к социальным отношениям («Вам отказывали в лечении, ссылаясь на Ваш возраст»). По данной шкале также низкий балл получен и в выборке взрослых. Это может быть связано с тем, что в нашей стране медицинская помощь должна предоставляться вне зависимости от возраста человека.

В выборке взрослых самые высокие баллы получены по шкале 5 («С Вами разговаривали покровительственно из-за Вашего возраста») и по шкале 14 («Вам говорили: «Вы для этого уже стары/еще молоды!»), которые также относятся к сфере межличностных отношений.

По шкале 2 («Вам дарили поздравительную открытку, в которой были неприятные шутки о Вашем возрасте») не получено положительных ответов ни в выборке взрослых, ни в выборке подростков. Мы связываем это со снижением популярности таких открыток в настоящее время.

Таким образом, наша гипотеза подтвердилась. Уровень субъективной дискриминации в группе подростков оказался выше, чем в группе взрослых. По критерию U-Манна-Уитни, различия в уровне дискриминации находятся в зоне значимости ($U_{\text{эмп}}=41$, при $p \leq 0,01$), поэтому данные различия признаются статистически значимыми.

Проблема возрастной дискриминации, как показало наше исследование, является актуальной, в частности, для подросткового возраста. Необходимость борьбы с возрастной дискриминацией обеспечивается как её негативным влиянием на представителей дискриминируемых групп (например, соматические и психические нарушения), так и разжиганием конфликтов между представителями разных социальных групп. Возрастные отношения специфичны для каждой возрастной группы, кроме этого, для возрастных групп характерен различный уровень субъективно переживаемой возрастной дискриминации, наиболее типичные формы дискриминирующих возрастных отношений и способы совладания с ними, поэтому программы профилактики возрастной дискриминации должны строиться с учетом особенностей конкретной возрастной группы, для которых они предназначены. Для борьбы с эйджизмом уже предложены программы, направленные на профилактику формирования возрастных стереотипов. Одна из таких программ разработана А. В. Микляевой, в настоящее время данная программа требует внедрения в школьную практику. [2]

Кроме того, образование, воспитание и обучение должно быть направлено на повышение общего культурного уровня обучающихся, привитие им уважения и терпимости к окружающим их людям, потому что в обществе, в котором люди прислушиваются к мнению других, уважают индивидуальность друг друга, нет места ни одному из видов социальной дискриминации.

Литература:

1. Курышева, О. В. Социально-психологическое исследование возрастных стереотипов молодежи // Вестник Волгоградского государственного университета. — 2010. — Выпуск 7–12, том 2. — с. 105–116.

2. Микляева, А. В. Возрастная дискриминация как социально-психологический феномен. — СПб.: Речь, 2009. — 159 с.
3. Butler, R.N. Age-ism: Another form of bigotry // The Gerontologist. — 1969. Vol. 9. — P. 243–246.
4. Palmore, E. The Ageism Survey. First Findings // The Gerontologist. — 2001. Vol. 41. No5. — P. 572–575.

ПРИКЛАДНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Способность любить: взгляд на современную молодежь в его проекции на нарциссизм

Колосов Геннадий Андреевич, студент;
Хомякова Марина Викторовна, старший преподаватель
Новосибирский государственный медицинский университет

Целью нашего исследования было изучение способности к любви у современной молодежи на основе идей Эриха Фромма из книги «Искусство любить». По данному источнику была составлена авторская анкета из 14 утверждений. Полученные результаты, в частности, после оценки молодежного нарциссизма, были сравнены с фроммовской теорией любви, после чего был сделан вывод о положительных перспективах в контексте любви и психического здоровья.

***Ключевые слова:** Эрих Фромм, любовь, молодежь, психоанализ, клиническая психология, психиатрия, нарциссизм, непсихотический спектр, социодинамический подход, лень*

Введение. Категория любви является фундаментальной во многих видах знания, например, таких как философия, психологические науки, искусство, религия. С точки зрения естественных и психологических наук ее можно рассмотреть не как экзистенциальную категорию, а как эмоцию, присущую только человеку и сопровождающаяся эндокринными изменениями в организме, вызывающими соответствующий вегетативный и психофизиологический ответ и соответствующими биохимическими реакциями на уровне молекулярной физиологии. В социальной и личностной проекции актуально знать отношение к диффиниции любви как духовной способности у современной молодежи — потенциала нации — учитывая, что правильное ее формирование будет способствовать росту личностного самосознания и возможности построения здоровой семьи.

Слово любовь в разных контекстах может означать следующее:

- 1) эротические переживания, связанные с сексуальным влечением;
- 2) душевная связь между супругами или любовниками;
- 3) привязанность и забота в отношении близких и родственников;
- 4) благоговение и восхищение каким-либо авторитетом
- 5) благожелательность и милосердие в отношении к другому как ближнему

В широком смысле слова любовь — это отношение к чему-либо или кому-либо как безусловно ценному, в узком смысле — это отношение к другой личности [1, с. 173], поэтому с точки зрения психологического здоровья любовь актуальна как высшая зрелая форма человеческих взаимоотношений.

Антропология Зигмунда Фрейда сводила суть любви к либидо, тем самым редуцировав ее экзистенциальность. Любовь есть «душевная сторона сексуальных стремлений». Феномен Я-либидо, в отличие от объект-либидо получил название нарциссизма — своеобразно выраженного себялюбия. Полемизируя с Фрейдом, Э. Фромм синтезирует его поздние идеи с классическими философскими представлениями о любви как способе преодоления одиночества и объединения с другими людьми; деструктивному либидо противопоставляется «продуктивная любовь» — созидательная и творческая сила, проявляющаяся гл. о. в заботе, ответственности, уважении и знании; именно благодаря ей себялюбие оказывается полностью опосредованным любовью к ближнему. Углубленный психологический анализ позволил последователям Фрейда (К. Хорни, Фромму, Э. Эриксону и др.) развернуто представить феноменологию любви. [2]

Цель: оценить тенденции дифференцировки понятия любви и перспективы ее реализации среди молодежи с предполагаемой оценкой нарциссических тенденций.

Материалы и методы: авторская анкета «предубеждений любви» из 15 утверждений, созданная по книге Э. Фромма «Искусство любить». Исследование было проведено у студентов 1–4 курсов из Новосибирского государственного медицинского университета, Сибирского государственного университета путей сообщения и Новосибирского государственного архитектурно-строительного университета количеством 100 человек в возрасте 18–25 лет.

Авторская анкета была составлена на основе выделенных Фроммом следующих «предубеждений любви»:

- 1) приоритетнее быть любимым, а не любить самому,
- 2) проблема любви — это проблема объекта, а не проблема способности,

3) смешение первоначального чувства влюбленности с перманентным состоянием пребывания в любви [3, с. 4–5].

В анкете присутствовало 14 утверждений, на которые необходимо было ответить по 4-бальной шкале: «1» — полностью не согласен, «2» — скорее не согласен, «3» — сомневаюсь с ответом, «4» — скорее согласен, «5» — полностью согласен. Вопросы: «я плодотворен во многих сферах жизни», «я считаю, что, когда я люблю, это выгодно», «я считаю, что когда меня любят, это выгодно», «я часто трачу время впустую», «я часто надоедаю людям чем-либо», «часто мне становится скучно», «часто я бываю ленив», «когда я отдаю, я ощущаю свою силу», «я считаю, что любовь — это впадение в некоторое состояние, а не пребывание в нем», «любви нечего учиться, потому что это просто», «любить просто, а найти объект подлинной любви — трудно», «мне ближе быть любимым, чем любить», «я умею любить», «я знаю, что такое любовь». В процессе обработки материалов шкала уверенности от 1 до 5 была преобразована в проценты — от 0 до 100% уверенности соответственно.

Результаты исследования:

Таблица 1. Результаты анкетирования по «предубеждениям любви»

Утверждение	Процент уверенности
«я знаю, что такое любовь»	72
«я умею любить»	80
«мне ближе быть любимым, чем любить»	48
«любить просто, а найти объект подлинной любви — трудно»	63
«любви нечего учиться, потому что это просто»	34
«я считаю, что любовь — это впадение в некоторое состояние, а не пребывание в нем»	30
«я плодотворен во многих сферах жизни»	57
«я часто трачу время впустую»	56
«часто мне становится скучно»	48
«часто я бываю ленив»	65
«я считаю, что, когда я люблю, это выгодно»	30
«я считаю, что когда меня любят, это выгодно»	38
«я часто надоедаю людям чем-либо»	37
«когда я отдаю, я ощущаю свою силу»	60

Все респонденты на 72 % уверены, что они знают, что такое любовь и на 80 % что они умеют любить, но здесь они оправдывают предубеждение о том, что «любить просто», будучи уверенны в этом на 63 % (см. таб. 1).

Согласно Э. Фромму, что «любовь — это деятельность; любя, я постоянно проявляю к любимому человеку активный интерес, но не только к нему или к ней. Я не смогу «деятельно» относиться к любимому человеку, если я буду ленив, если я не буду постоянно чуток, бдителен, активен... И в самом деле, не скучать и не надоедать составляет главное условие для того, чтобы любить. Проявлять активность мысли, чувства, в течение всего дня чутко все видеть и слышать, избегать внутренней лени — проявляется ли она в пассивности и накопительстве или в откровенной трате времени впустую — составляет необходимое условие овладения искусством любить» [3, с. 18]. Таким образом невозможно быть плодотворным в любви и неплодотворным в остальных сферах жизни. Давайте обратимся к результатам нашего опроса и выясним, насколько молодежь было оправдана мысль известного философа.

Согласно результатам, молодежь не оправдывает нарциссические тенденции своими ответами на утверждения «я считаю, что, когда я люблю, это выгодно» (30 %), «я считаю, что когда меня любят, это выгодно» (38 %), «я часто надоедаю людям чем-либо» (37 %), «когда я отдаю, я ощущаю свою силу» (60 %) (см. таб. 1). Тем не менее необходима более объективная оценка нарциссизма: для этого мы использовали результаты другого исследования 2017 года, где опрос среди студентов 4–5 курсов (23–26 лет) количеством 90 человек из Новосибирского государственного медицинского университета и Сибирского государственного университета путей сообщения по диагностическому тесту личностных расстройств Дворщенко показал, что нарциссические тенденции стоят на пятом месте по распространенности после ананкастных, тревожных, параноидных и пассивно-агрессивных тенденций [4, с. 209–210].

Далее, согласно нашему исследованию, молодые люди на 65 % «часто бывают ленивы» и на 56 % уверены в своей «трате времени впустую», — здесь они противоречат себе тем, что на 57 % считают себя «плодотворными во многих сферах жизни» (см. таб. 1). Категория лени здесь важна, потому что она напрямую связана с нарциссизмом. Эрих Фромм пишет: «Забота и ответственность, уважение и знание взаимосвязаны. Это неразрывный комплекс установок, которые должны быть у зрелого человека, то есть человека, который плодотворно развивает свои возможности, который отказался от нарциссических мечтаний о всеведении и всемогуществе, которому свойственна

скромность, порожденная внутренней силой. А такую силу может дать лишь настоящая созидательная деятельность» [3, с. 29].

Выводы. Таким образом можно сказать, что молодые люди, даже если и не оправдывают предубеждения любви полностью, они полны сомнений в себе. Тем не менее, мы видим положительные тенденции, которые пусть и не подтверждают умение любить молодежи, но хотя бы говорят об их потенциальных догадках, как можно правильно реализовать свою любовь, об этом также свидетельствуют данные о распространённости нарциссических проявлений в популяции, которая не так велика. Здесь смело можно сказать, что умение любить говорит о психическом здоровье человека.

Литература:

1. Цепелева, Н. В. Основы философской культуры: учеб. пособие для студентов II курса медико-профилактического факультета / Н. В. Цепелева. — Новосибирск: Сибмедиздат НГМУ, 2013.
2. ЛЮБОВЬ:: Электронная библиотека Института философии РАН [Электронный ресурс] / Г. П. Апресян — Режим доступа: (<https://iphlib.ru/greenstone3/library/collection/newphilenc/document/HASHc976ba614a17720458b2c9>). — Дата обращения: 23.09.2017
3. Фромм, Э. Искусство любить: АСТ, АСТ Москва; Москва; 2009.
4. Колосов, Г. А. Исследование корреляций между акцентуациями характера и личностными расстройствами у студентов [Текст] / Г. А. Колосов // Материалы VIII Российской (итоговой) научно-практической конференции с международным участием студентов и молодых ученых «Авиценна-2017»: в 2 т. — Новосибирск: ИПЦ НГМУ, 2017. — Т. 2.

Метафорические карты и возможности их применения в работе практического психолога

Мартынова Марина Александровна, старший преподаватель, соискатель
Лесосибирский педагогический институт – филиал Сибирского федерального
университета (Красноярский край)

Статья посвящена такому инструменту работы практического психолога как метафорические карты. Автор раскрывает историю возникновения метафорических карт, показания к их применению в работе с клиентами, принципы их использования в ходе взаимодействия с клиентом, достоинства метафорических карт, а также основные варианты работы с их применением.

Ключевые слова: метафорические карты, метафора, практический психолог

В работе с человеком, у которого есть психологические трудности, практический психолог может столкнуться с разными ситуациями. К их числу относятся сложности в описании человеком тех чувств и переживаний, которые он испытывает в отношении имеющейся у него проблемы, затруднения в определении возможных вариантов решения проблемы и т. д. Эффективным средством, которое практический психолог может использовать для выхода из таких ситуаций, являются метафорические карты. Они представляют собой набор картинок размером с игральную карту или открытку, которые могут содержать только изображение либо изображение со словом или фразой. При этом достаточно часто колода метафорических карт содержит два набора: один — с картинками, а другой — с надписями. Введение таких карт в ход работы с клиентом предполагает размышление над метафорой, скрытой в изображении либо в изображении со словом или фразой. Как правило, для людей встреча с метафорой является интересной, она облегчает для них выражение собственных эмоций и подталкивает к активной работе [5, 6]. В связи с этим, представляется важным изучение возможностей использования метафорических карт в работе практического психолога.

Метафорические (проективные, ассоциативные, психотерапевтические) карты появились как самостоятельный жанр в 1975 г. Именно в этот год Эли Раманом, канадским профессором искусствоведения, была создана первая колода карт. Он хотел вынести искусство из галерей и приблизить его к людям, а также считал, что произведения художников не должны быть «искусством для искусства», предметом пассивного созерцания людьми. Искусство должно стать доступным для любого человека, т. е. попасть ему в руки. Первая колода карт получила название «ОН» (это междометие в английском языке, с помощью которого выражают удивление). В профессиональных кругах их называют сокращенно «О-карты», поскольку всякий, кто ощутил на себе мощь ее воздействия, выдыхает это восклицание удивления и озарения.

«О-карты» впервые были опубликованы в 1981 г. в Канаде. В этот набор карт вошли две колоды — одна состояла из ситуативных изображений (88 карт, принадлежащих перу художника Эли Рамана), вторая — из рамочных карт со словами (88 карт). Слова для рамочной колоды были отобраны с учетом ряда правил совместно с психотерапевтом Джозефом Шлихтером. Колода со словами представляла собой карты большего формата, чем колода изображений. Данные колоды были изготовлены таким образом, что карта-изображение могла быть размещена в рамке карты со словом. При использовании двух колод вместе было возможно создание 7744 различных комбинаций. Совмещение карты-изображения и рамочной карты побуждало человека к выработке общей ассоциации, раскрытию творческого потенциала [1].

В 1983 г. Эли Раман знакомится с Моритцем Эгетмейером, который, будучи психотерапевтом по образованию, смог разглядеть в «О-картах» столь долго искомый инструмент, с помощью которого он мог бы подтолкнуть пациента к откровенному разговору о себе и своих проблемах. Именно им было основано в Германии «О-издательство» («ОН Verlag»), которое и в настоящее время специализируется исключительно на издании и популяризации «О-карт» как психологической игры и уникального инструмента работы с людьми.

Первые «О-карты» появились в Германии в 1985 г. Эли Раман и Моритц Эгетмейер впервые представили игры публике в Эссене, когда там проходили дни игр. Сделано это было в изначальном, терапевтически-ассоциативном формате: вслепую тянулись карты — одна с картинкой, другая с текстом — и нужно было прокомментировать, какие спонтанные чувства, мысли и ассоциации возникали при этом. Многие представители крупных производителей с любопытством рассматривали эти карты. Но тут возникли неожиданные осложнения. В выставочных павильонах невозможно было создать ту доверительную атмос-

феру, которая необходима для использования карт в терапевтических целях. Неожиданно Моритцу Эгетмейеру пришла в голову мысль о том, чтобы сопровождать картинки историями, чтобы облегчить освоение публикой совершенно нового вида игр. Эта идея явилась толчком, который позже привел к созданию «Саги» (SAGA) — второй колоды метафорических карт. Эта история повторялась и дальше — сама работа и взаимодействие с картами и людьми, использующими их, стимулировали и способствовали появлению новых концепций карт и, соответственно, новых колод. Так, например, психологи и психотерапевты, работающие в направлении оказания помощи в кризисных ситуациях, жертвам насилия, терактов, обратились в «О-издательство» с запросом на создание специфической колоды карт. Впоследствии родилась колода «Преодоление» (COPE) как результат интернационального сотрудничества издателя из Германии (Моритц Эгетмейер), художника из России (Марина Лукьянцева) и всемирно известного психотерапевта из Израиля (Офра Аялон) [1].

Разработкой методологических принципов использования метафорических карт в деятельности практического психолога и созданием разных колод карт занимались И. Шмулевич, М. Эгетмейер, Е. Морозовская, Г.Б. Кац, Е.А. Мухаматулина, Т.О. Ушакова, Н.В. Буравцова, Н.В. Дмитриева и др. [2, 3, 4, 5, 6, 7].

Метафорические карты могут применяться психологами в индивидуальной, семейной и групповой работе с клиентами любого уровня образования, без ограничений по национальному и религиозному признакам. Однако использование карт рекомендовано, начиная с младшего школьного возраста. Кроме того, они облегчают работу с широким кругом людей, имеющих недостаточный уровень образования, низкий уровень интеллекта, сложности вербализации (например, при алекситимии). С их помощью можно осуществлять проективную диагностику, консультативную и коррекционную работу. Как правило, на картах изображены пейзажи, люди, животные, объекты и ситуации из жизни, иногда абстрактные картины или коллажи. При этом изображение на метафорических картах может сопровождаться надписью, которая иногда располагается на лицевой стороне карт, а иногда — на оборотной. Надпись без изображения — совсем редкий вариант, но есть и такие. В настоящее время у психологов есть возможность использовать свыше 40 уникальных колод метафорических карт [5, 6, 7].

С помощью метафорических карт практический психолог в ходе работы может создать обстановку, способствующую подлинно глубокому, искреннему общению людей, их самовыражению, раскрытию и рефлексии. Также к числу их достоинств относятся:

- возникновение у клиента чувства доверия и безопасности, поскольку он сам выбирает, насколько глубоко готов раскрыться в данный момент.
- создание общего контекста для психолога и клиента, общего метафорического языка при обсуждении той или иной ситуации из жизни клиента.
- возможность решения проблем на символическом уровне, возможность привлекать неосознаваемые ресурсы психики.
- развитие творческих способностей.
- легкость освоения методики психологом — ему не требуется длительного обучения, с базовыми техниками можно разобраться по инструкции к любой колоде.
- гибкие правила использования, возможность разрабатывать новые авторские техники и адаптировать существующие техники под требования актуальной ситуации.

— привлекательность методики для клиента: яркие цветные картинки нравятся людям любого возраста и вызывают приятные эмоции [5, 6, 7].

Говоря о метафорических картах, Н. В. Дмитриева и Н. В. Буравцова выделяют следующие важные моменты в их использовании. Во-первых, практический психолог должен помнить о том, что карта — это дверь во внутреннее пространство человека, обеспечивающая быстрый контакт с его бессознательным. Метафоры, образы и ассоциации, возникающие в процессе работы с картами, позволяют с легкостью соприкоснуться с вытесненным материалом. Кроме того, поскольку само бессознательное проявляется в виде метафор, изображения на картах воспринимаются этой структурой психики как содержащие в себе некоторый символ. Каждый клиент видит в любом символе определенный, значимый только для него смысл, возникающий в результате интеграции сознательного (мысли, представления, идеи, воспоминания и пр.) и бессознательного материала. Следовательно, мотивы, ценности, потребности, диспозиции и конфликты человека могут проявляться в символическом варианте. В процессе интерпретации карт происходит трансформация языка, используемого в повседневной жизни, в особый символический язык — продукт символической логики [2, 3].

Во-вторых, благодаря возникающим в ходе работы с метафорическими картами ассоциациям клиент может заново пережить некоторые события истории своей жизни, в том числе и травматичные. Подобное повторное проживание является безопасным для клиента, так как работа с картами увлекает его и позволяет отключиться на время от тревожного материала, спроецировать на карты свое внутреннее состояние. Практические психологи различают прямые (кос-

венные) и дихотомичные ассоциации. Прямая ассоциация проявляется в виде непосредственной связи изображения на карте с рассматриваемой проблемой. Например, при изучении проблемы алкоголизма клиенту достается слово «саморазрушение», и связь с алкоголизмом воспринимается как буквальная и прямая. В случае косвенной ассоциации при рассмотрении этой же проблемы клиент вытягивает, например, слово «унижать» и видит в нем главную причину злоупотребления алкоголем — постоянные конфликты с женой, желающей его унижить. Дихотомичная ассоциация связана с синонимами/антонимами, которые приходят на ум клиенту, когда он рассматривает выбранную им карту. Например, тот же клиент с проблемой алкоголизма извлекает из набора «О-карт» изображение «с огнем в камине» и говорит, что не видит никакой связи рисунка на карте со своим затруднением. Практический психолог задает вопрос: — А вы на этой карте скорее где? (покажите пальцем). Клиент отвечает: — Я в огне. Специалист предлагает, не задумываясь и в быстром темпе перечислить 4–5 слов-синонимов, ассоциирующихся со словом «огонь», и выбрать одно — наиболее «горячее» из них (синонимичная ассоциация). Клиент выбирает слово «горение». Если и далее клиент затрудняется в установлении связи изображения с проблемой, можно попросить его перечислить антонимы. Так, например, в данном случае наиболее впечатлившим клиента словом явилось предложенное им противоположное слово «наводнение», которое он связал со множеством наводнивших его дополнительных проблем, появившихся в результате частых и неконтролируемых алкоголизаций. Размышление над изображениями на метафорических картах повышает активность креативного центра клиента, в итоге фантазии и нетривиальные ассоциации способствуют возникновению у него внезапных инсайтов, которые являются отдельными шагами на пути к решению психологических трудностей [2, 3].

В-третьих, практический психолог при работе с клиентом должен выстраивать последовательность предъявления карт и сопровождающих их вопросов с его учетом следующего алгоритма анализа проблемы:

- диагностируется первая группа симптомов на основании начальных жалоб, предъявленных клиентом, его родственниками или на основании непосредственного наблюдения за его поведением;
- выявляются симптомы и синдромы, сочетающиеся с уже установленными;
- осуществляется анализ карт и ответов на вопросы в контексте оценки этиологических факторов, типа реагирования на проблему и уровня расстройства или психического нарушения.

Формулировка вопросов практическим психологом при работе с клиентом с использованием метафорических карт должна быть корректной и точной, а обращенная к нему речь — понятной и совпадать с его речевой практикой. Следует помнить о том, что высказывания клиента относительно изображений на картах требуют уточнения со стороны практического психолога. С этой целью ему могут быть заданы вопросы следующего содержания: «Приведите синонимы этого слова», «Как вы конкретизируете собственные переживания, связанные с этой картой?» и т. д. Кроме того, практический психолог может включать в разговор с клиентом конфронтационные вопросы. Они помогают не только рассказать о том, что происходит на картинке, выяснить причину проблемы, но и «столкнуть» клиента с теми мыслями, ощущениями, чувствами и переживаниями, которых он избегает. Их необходимость связана с тем, что выбранная клиентом карта позволяет быстро проникнуть в глубины бессознательного. Однако при этом человек не осознает, что предпочитаемое им изображение «говорит» о проблеме намного больше того, что он хочет сообщить, а возникающие в момент конфронтации спонтанные и неожиданные образы воссоздают обстоятельства травмы, инцидента и т. д.

В-четвертых, несмотря на то, что в отдельных случаях метафорические карты можно использовать как инструмент проективной диагностики, не существует «правильной» и «неправильной» интерпретации карт, как не бывает правильного и неправильного способа вытаскивать карты. Специалист не должен навязывать клиенту своей интерпретации и мнения о наличии того или иного симптома. В целом, использование метафорических карт позволяет осуществить работу на эмотивном и когнитивном уровнях осознания клиентом проблемы, в свою очередь, изменения, отмечаемые на этих уровнях, способствуют пониманию клиентом сущности проблемы на поведенческом и телесном уровнях [2, 3].

Спектр психологических трудностей, в отношении которых могут применяться метафорические карты, является достаточно широким. В него входят проблемы личностного плана (в частности, заниженная самооценка, неуверенность в себе, внутриличностные конфликты, построение жизненных планов и т. д.), эмоциональные затруднения (например, тревожность, агрессивность и т. д.), сложности во взаимоотношениях с другими людьми (в частности, застенчивость, повышенная конфликтность, семейные проблемы и т. д.), попадание в сложные жизненные ситуации (например, переживание утраты, появление последствий чрезвычайных ситуаций и т. д.), девиантное поведение (в частности, зависимое, суицидальное, делинквентное поведение) [2, 3, 5, 6, 7].

Как правило, практический психолог начинает работу с клиентом с того, что раскладывает колоду на столе и предлагает клиенту выбрать карту, отражающую его состояние, которое может быть связано с его телесным симптомом, межличностными отношениями, переживанием сложной жизненной ситуации, излюбленной стратегией поведения и т. д. При этом дается следующая инструкция: выбери и положи так, как она ложится, карту (ы), которая, по вашему мнению, отражает актуальное внутреннее состояние (переживание) [4]. Выделяют следующие способы выбора метафорических карт из колоды: открытый, закрытый и комбинированный способы.

В случае открытого способа карты предъявляются клиенту сверху изображениями. Такой способ является наиболее предпочтительным и безопасным для людей, обратившихся за помощью, поскольку снижает тревогу. Карты хаотично раскладываются на столе (или на полу). Вглядываясь в изображения, клиент выбирает наиболее впечатлившие его карты (одну или несколько).

При закрытом способе метафорические карты раскладываются «рубашкой» вверх. Клиент может выбрать любую из них. При этом он может предварительно (по желанию) задать вопрос, связанный с проблемой или с ее решением. Разворачивая карту изображением к себе (контакт с бессознательным), он пытается найти ответ на свой вопрос. Возможен и другой вариант работы после закрытого выбора метафорической карты — клиент берет карту (ни о чем не думая) и, увидев картинку, самостоятельно объясняет смысл того, что на ней изображено.

Комбинированный способ объединяет отдельные особенности предыдущих двух. Сначала клиенту предлагается сделать выбор карты в открытую (осознанное отношение к своей проблеме), а затем извлечь несколько картинок вслепую. Возможен закрытый выбор карты с изображением и открытый выбор карты со словом [4].

Существует множество форм работы и техник использования метафорических карт, практический психолог выбирает те или иные в зависимости от поставленных целей. Общим моментом всех техник является то, что психолог ставит вопросы, касающиеся актуальной для клиента темы, а клиент ищет ответы на эти вопросы в изображении, случайно выпавшем ему из колоды или целенаправленно выбранном им. В случае, когда карта содержит надпись, сначала интерпретируется изображение, затем слова. Если в колоде есть карты двух видов: только с изображениями и только со словами, интерпретируется случайное столкновение двух карт как дополняющих друг друга и освещающих одну и ту же тему с разных сторон.

Совмещение картинки с надписью при работе с картами «убивает двух зайцев»: образ обращается к правому полушарию человеческого мозга, продуцирующему ассоциации на основе наглядно-чувственных представлений, надпись же апеллирует к левому полушарию, работающему со смысловым и грамматическим оформлением представления. Таким образом, карта стимулирует консолидацию работы обоих полушарий головного мозга, что приводит к возникновению новых способов мышления о старой ситуации и появлению инсайтов [6].

Анализ изображения на карте и интерпретаций клиента позволяет практическому психологу выявить одно из трех возможных его состояний: ассоциированное, диссоциированное, бисоциированное.

Ассоциированное состояние предполагает полное погружение в карту. Клиент ассоциирует себя с изображением, например, человека, приписывая ему личные чувства, ощущения, эмоции и т. д. Помогая максимально сфокусироваться на изображении, психолог может задавать следующие вопросы: «Представьте, что изображенный на карте человек — это вы. Что он сейчас чувствует?».

Диссоциированное состояние не требует полного погружения в карту. Клиент остается «самим собой» и отвечает примерно на такие вопросы: «Что изображено на карте? Какие эмоции испытывает этот человек?»

Бисоциированное состояние возникает при слиянии двух перечисленных выше, поскольку в процессе работы появляется биперсональное пространство, объединяющее психическое содержание отдельных частей (субличностей) клиента, который общается или сам с собой (диалог «Я» — реального и «Я» — идеального), или с воображаемым собеседником [4].

Конкретных приемов работы с картами множество, и каждый специалист, имеющий опыт работы в сфере практической психологии, может создавать новые техники под свои ситуации. К широко известным приемам применения метафорических карт относятся следующие:

1. Составление историй, рассказов. Возможны разные варианты:

— Рассказ в группе по кругу. Каждый последующий участник добавляет что-то свое, исходя из изображения на его карте.

— Составление индивидуальной истории из трех карт, выбранных или в открытую, или вслепую по принципу: зачин (с чего все начиналось), развитие, событие, кульминация (что произошло), завершение, развязка (чем все закончилось).

— Внесение изменений в привычный сюжет — «как изменится сюжет, если вдруг...». В сюжет привычной (или только что созданной) истории вмести-

вается что-то или кто-то, а далее происходит обсуждение того, что произойдет с рассказом. Еще одна модификация этой формы работы предполагает обсуждение того, как изменится история, если поменять характер, эмоциональную реакцию на события кого-то из героев.

— Создание сценария из истории, который может разыгрываться людьми, игрушками, созданными (например, слепленными) персонажами, или озвучиваться в процессе передвижения карточек. Возможен «разговор» карточек, которые располагаются вертикально с помощью пластилина и скрепки.

2. Создание картин социальной ситуации ребенка или взрослого человека. Работа строится по принципу «познакомь меня со своей семьей». «Портретами» членов семьи могут быть любые карточки (например, колоды «Персона», «Персонита», «О-карты») [7].

3. Дорисовка. Карта воспринимается как фрагмент большой картины, которую предлагается дорисовать. Клиент выбирает одну карту, она прикрепляется на лист бумаги в любом месте, вокруг нее создается картина. Обычно этот прием применяется при работе с колодой «ЭККО», но рисование по мотивам выбранной карты, «врисовывание» карты в некий рисуночный сюжет возможны и с другими колодами, имеющими вполне конкретные изображения. Данная техника пользуется невероятным успехом у детей.

4. Сопровождение изменений. Применяется, если клиент сталкивается с необходимостью освоения новой для себя роли. Обычно такая работа с детьми и подростками делится на следующие этапы: каким я был; каким я стал, какой я сейчас; каким я хочу быть. На каждый вопрос клиент подбирает разные изображения из разных колод, сравнивает их друг с другом, описывает свои чувства по поводу выбранных образов. Подросткам нравится, когда такая работа проводится вслепую.

5. Представление проблемы с разных точек зрения. Г. Кац и Е. Мухаматулина назвали эту технику «Очки». Она предполагает выбор карточки, символизирующей проблему. На проблему предлагается посмотреть глазами разных людей: «Что бы сказали про эту карту мама (папа, бабушка, брат, начальник, лучший друг и т. д.), если бы ее увидели?». Это позволяет взглянуть на ситуацию с разных точек зрения, расширить представления о происходящем [5, 7].

6. Строительство из карт. Так как метафорические карты изготовлены из качественного картона небольшого формата, их можно использовать как строительный материал, например, на встрече с клиентом можно построить домик из них. Этот прием также достаточно популярен среди детей.

7. Фотографирование. Практический психолог или сам клиент может сделать фото тех карт, которые были выбраны клиентом случайно или целенаправленно на разных этапах работы. Фотографирование в работе с картами выполняет несколько функций:

— Запечатление стартовых и итоговых работ для понимания как специалистом, так и клиентом степени эффективности и результативности работы.

— Фиксация значимых моментов в процессе работы, инсайтов. Вручение таких фотографий клиенту позволяет повторно пережить эмоции, связанные с личными открытиями, усилить или продлить их эффект [7].

— Следует отметить, что практический психолог может применять большинство колод метафорических карт в качестве наборов стимульного материала для проективной диагностики, опираясь на принципы Тематического апперцепционного теста и его вариаций. Для проведения теста следует отобрать несколько карт, тематика изображений которых схожа с изучаемой темой. Карты предлагаются клиенту по одной с просьбой составить по ней рассказ, включающий в себя ответы на следующие вопросы:

- Кто они — действующие лица, изображенные на картинке?
- Что происходит?
- Что привело к этой ситуации, что было прежде?
- Что будет дальше, чем все закончится?
- Что чувствуют действующие лица?
- О чем думают действующие лица?

При обработке составленных клиентом рассказов психолог опирается на базовые допущения, на которых строится интерпретация ТАТ. Они носят достаточно общий характер и практически не зависят от используемой схемы интерпретации. Первичное допущение состоит в том, что, завершая или структурируя незавершенную или неструктурированную ситуацию, клиент проявляет свои стремления, диспозиции и конфликты. Следующие допущения связаны с определением диагностически информативных фрагментов сочиненной по карте истории.

— При сочинении историй и сказок работает феномен идентификации: рассказчик подсознательно идентифицирует себя с героем. При этом желания, конфликты, мотивы и ценности героя могут отражать желания, конфликты, мотивы и ценности рассказчика.

— Желания, конфликты, мотивы героя могут присутствовать в символическом виде.

— Не все истории обладают одинаковой диагностической ценностью: в одних содержится много важного диагностического материала, в других он может почти отсутствовать.

— Темы, явно не вытекающие из стимульного материала, обычно обладают большей диагностической значимостью, чем очевидно связанные с ним.

— Если какая-то тема повторяется снова и снова, проходит «красной нитью», она, скорее всего, отражает конфликты и импульсы рассказчика.

— Рассказы могут отражать как устойчивые диспозиции и конфликты, так и текущие, связанные с актуальной ситуацией.

— В рассказах могут быть представлены темы и сюжеты, отражающие происшедшее не с рассказчиком, а с кем-то другим, либо известные ему из литературы или кино. Однако сам выбор такого развития сюжета позволяет нам сделать вывод об актуальности данной темы для рассказчика.

— Вместе с личными установками и ценностями в рассказах часто обнаруживаются социальные установки и ценности.

— Диспозиции и конфликты, которые мы обнаружим в рассказе, могут быть не осознаны рассказчиком и не проявляться в его поведении [6].

Т.О. Ушакова подчеркивает, что в работе с детьми метафорические карты выполняют те же функции, что и в ходе работы со взрослыми. В частности, они могут быть включены в содержание занятий с детьми. Самой простой способ их применения — это использование карт в качестве стимульного наглядного материала для развивающих и дидактических игр. Целями такой игры могут быть:

— Развитие речи во всем его разнообразии, от расширения словарного запаса до формирования связности.

— Развитие логического мышления, включающее навыки обобщения, исключение лишнего, продолжение логического ряда, составление аналогий и т. д.

— Развитие памяти, в основном зрительной.

— Развитие номинативной функции: от обозначения отдельных конкретных (например, этнических) объектов до абстрактных понятий (эмоциональные состояния, человеческие качества, нравственные категории и т. д.).

Также, по мнению Т.О. Ушаковой, в ходе работы с детьми метафорические карты желательно отбирать. Из колоды могут исключаться картинки с изображениями гробов, отрезанных голов, обнаженных тел, карточки со словами, связанными с сексуальной тематикой. Это целесообразно делать в том случае, если перед практическим психологом не стоит задача работать с трав-

матическими детскими состояниями. Если речь идет о работе с тревожными детьми, то на начальных этапах также стоит очень внимательно относиться к содержанию изображений.

Еще один важный момент: карт не должно быть слишком много или слишком мало, количество должно быть оптимальным. Слишком маленький или слишком большой выбор может поставить и ребенка, и специалиста в тупик. Для работы с дошкольниками и младшими школьниками достаточно оставить 20–30 карт, а с подростками — 40–50. «Ополовинить» колоду имеет смысл и в тех случаях, если практический психолог работает с подвижными, нетерпеливыми детьми, а также в работе с тревожными детьми, которым сложно сделать какой-то выбор [7].

Таким образом, метафорические карты представляют собой терапевтический инструмент, который практический психолог может использовать в своей работе. Они могут применяться в рамках проективной диагностики, коррекционной и консультативной практики, могут быть включены в содержание как индивидуальной, так и групповой формы работы. Существует огромное количество приемов работы с использованием метафорических карт, при этом психолог, имеющий опыт их применения на практике, может придумывать собственные варианты. Включение карт в ход работы с клиентом позволяет практическому психологу создать комфортную обстановку в рамках встречи, а также предложить безопасные упражнения для исследования проблемы клиента, даже такой, которая связана с травматичными событиями. Однако этим потенциал метафорических карт в отношении психологической практики не исчерпывается. Достаточно точно их возможности обозначил в одном из своих высказываний Моритц Эгетмейер: «Я не перестаю удивляться тому, насколько много умных и тонко чувствующих людей используют карты, тому, как много изобретено способов применения карт. И главное, все эти способы имеют одну общую черту — они помогают осознанию и аутентичному выражению себя» [цит. по: 7, с. 5].

Литература:

1. Горобченко, А., Евменчик М. Уникальные колоды метафорических ассоциативных карт // Адукатар. № 1 (19). 2011. с. 34–36.
2. Дмитриева, Н. В., Буравцова Н. В. Принципы и способы использования ассоциативных карт в психологии и психотерапии // Смальта. 2015. № 1. с. 19–22.

3. Дмитриева, Н. В., Перевозкина Ю. М., Левина Л. В., Буравцова Н. В. Методологические основы и принципы работы с ассоциативными картами // Развитие человека в современном мире материалы VI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием: в 2 частях. ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет». 2015. с. 242–251.
4. Дмитриева, Н. В., Перевозкина Ю. М., Левина Л. В., Буравцова Н. В. Основные этапы работы с ассоциативными картами // Развитие человека в современном мире материалы VI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием: в 2 частях. ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет». 2015. с. 261–270.
5. Кац, Г., Мухаматулина Е. Метафорические карты: Руководство для психолога. М.: Генезис, 2015. 160 с.
6. Морозовская, Е. Мир проективных карт: Обзор колод, упражнения, тренинги. М.: Генезис, 2015. 168 с.
7. Ушакова, Т. Метафорические карты «Роботы»: Работа с детьми, подростками и родителями. М.: Генезис, 2016. 48 с.

Инновационные принципы и решения в формировании культуры здоровья студентов медицинского вуза

Тихомиров Сергей Михайлович, психиатр-нарколог
Медицинский центр «Медицинская экспертиза» (г. Санкт-Петербург)

Ипатова Кира Александровна, медицинский психолог
Первый Санкт-Петербургский государственный медицинский университет имени академика И.П. Павлова

Развитие психологии и педагогики расширило спектр результативных средств изменения человеческого поведения. Научные инновации нашли свое воплощение в профилактике аддиктивного поведения в вузах. На основании предыдущих исследований и собственных разработок предлагаются новые эффективные технологии внедрения идеологии здорового образа жизни и формирования культуры здоровья в среде студентов медицинского вуза, обосновывается необходимость и возможность их реализации.

Ключевые слова: инновации, профилактика, аддиктивное поведение, студенты, медицинский вуз

Внедрение в практическую деятельность последних достижений науки в области здоровья сильно отстало от требований времени. Собственно профилактика социальных заболеваний, а именно, наркологических расстройств и их начального проявления — аддиктивного поведения, в разработке теоретических положений значительно продвинулась от здоровьесохранения к здоровьеразвитию и здоровьетворению, т. е. к такому целеполаганию как формирование культуры здоровья [1]. Прогрессировала в своем развитии и психология, базируясь в процессе своей эволюции на синергетическом принципе холизма, который привел к неклассической трансформации:

- от поиска знаний к социальному конструированию;
- от монологизма к диалогизму;
- от изолированного индивида к жизненному миру;
- от детерминизма к самодетерминации;
- от потенциализма к экзистенциализму;

- от количественного к качественному;
- от конструирующей стратегии к действенной [2].

Наркоситуация, в это же время ухудшилась, чему способствовало увеличение производства синтетических психоактивных веществ (ПАВ), появление наркотиков «новой волны», изменение отношения общества к наркотикам от амбивалентности к равнодушию [3].

Анализ, оценка, коррекция существующих моделей программ профилактики наркологических расстройств привела исследователей к пониманию необходимости изменения подхода к планированию, составлению и реализации таких программ, которые своими этапами имели бы профилактику аддиктивного поведения, здоровьесбережение, здоровьеразвитие, здоровьетворение, а результатом — культуру здоровья профилактантов.

Первоначальным этапом работы был анализ превенции наркологических расстройств, который проводился в Первом Санкт-Петербургском Государственном медицинском университете им. акад. И.П. Павлова в 2014–2015 гг. В 2014г была выполнена рабочая программа по чтению элективного курса «Профилактика и реабилитация в наркологии на лечебном факультете для студентов, обучающихся по специальности «Лечебное дело», в 2015 г. был разработан и реализован учебно-методический комплекс «Психологическая профилактика зависимого поведения». Мероприятия увеличили интерес студентов к здоровому образу жизни (ЗОЖ), информации о рисках для здоровья, возникающих в результате приема ПАВ.

Следующим этапом профилактической работы стал опрос студентов первого курса медицинского университета в количестве 470 человек, который был проведен анонимно, в 2015/2016 учебном году с соблюдением правил биоэтики. Целью опроса было выяснение распространённости потребления ПАВ (алкоголя, табака, энергетических безалкогольных напитков, наркотиков) студентами, их информированность об опасности приема потребления ПАВ.

Результаты исследования были подвергнуты сравнительному и корреляционному анализу с применением программы SPSS, версия 17.0. Оценке были подвергнуты результаты исследования, имевшие достоверность при уровне значимости $p < 0,05$.

Выявились следующие негативные факты:

- возраст первой пробы ПАВ у всех первокурсников пришелся на период обучения в средней школе;

— количество интактных к потреблению ПАВ среди респондентов составило всего 10 %, при том, что их средний возраст к моменту опроса составил всего 18, 2 года.

— студенты располагали информацией о вреде приема ПАВ для здоровья, но не применяли её к себе, при решении употребить ПАВ.

Повышение эффективности профилактической работы потребовало разработку программы, включавшей в свои цели создание в медицинском вузе валлеологической атмосферы, пространства здоровья, формирование в мировоззрении студентов медицинского вуза культуры здоровья.

Культура здоровья — осознанная самомотивация человека к ведению здорового образа жизни, реализующаяся посредством внедрения комплекса оздоровительных мероприятий в практику своей жизнедеятельности на основе полученной информации и сформированных ценностей.

С позиции педагогики и психологии, здоровьесберегающее поведение представляет собой акты, действия, поступки и деяния, позволяющие человеку жить в гармонии с собой, природой и другими людьми, не нарушая общечеловеческих норм и правил поведения, полноценно функционировать его органам и системам, развиваться самому и способствовать развитию общества, в котором он живет.

С позиции медицины, здоровьесберегающее (самосохранительное) поведение — система действий, направленных на формирование и сохранение здоровья, снижение заболеваемости и увеличение продолжительности жизни.

Традиционные параметры здоровьесберегающего поведения включают:

- отношение к собственному здоровью, медицинскую активность,
- отношение к физической культуре и спорту,
- отношение к употреблению психоактивных веществ,
- репродуктивные установки и сексуальное поведение.

На современном этапе разработки и внедрения здоровьесберегающей среды и профилактических технологий выделены основные принципы и подходы (см. таблица 1)

В осуществлении (проведении) универсальной профилактики объектом вмешательства является большая территориальная или социальная общность, наиболее применимыми методами становятся различные масс-медиа с использованием телевидения, видео, печатных СМИ, а также Интернет и социальные сети для изменения поведения в сфере здоровья. Нельзя забывать и о том, что в понятие «культура здоровья» входит и физическая культура, развитие которой у студентов, способствует формированию ЗОЖ у студентов [5]. Весьма

Таблица 1. Принципы организации здоровьесберегающей среды [4]

Системный подход	Взаимодействие различных специалистов всех уровней (администрации школы, психологов, врачей, педагогов и др.)
Комплексный подход	Использование целого комплекса различных технологий, методик и приемов при организации здоровьесберегающей среды
Индивидуальный подход	Учет индивидуально-типологических и психолого-физиологических особенностей обучающихся
Личностно-ориентированный подход	Опора на уже сформированные личностные структуры обучающихся (их мотивацию, ценности, самосознание)
Позитивный подход	Опора на сильные стороны в личности и поведении обучающегося, позитивная ориентация работы по формированию культуры здоровья и ЗОЖ
Гуманистический подход	Признание активной роли обучающегося в сохранении собственного здоровья, его право на выбор индивидуальной траектории формирования ЗОЖ

ярко проявляются такие методы как различные виды наружной рекламы (социальной) и иные материалы (букеты, брошюры, открытки и пр.). Данная категория методов включает и различные тематические акции, флэш-мобы, особенно, если они дополняются широким освещением в СМИ (в том числе в сети Интернет). Ключевым фактором выбора тех или иных путей для распространения информации в рамках универсальной профилактики является наибольший охват целевой аудитории. Сведения о методах профилактики крайне распространены и могут быть эффективны для привлечения внимания к определенной проблематике в сфере здоровья и болезни, а также изменений информированности и установок относительно отдельных видов поведения, (в том числе поведения относительно употребления ПАВ). Кампании имеют небольшую эффективность в отношении изменения поведения, когда они проводятся эпизодически, в виде скрининга, или разово. Профилактика более сложных явлений, требующих изменения каждодневного поведения, привычек или образа жизни с помощью этого подхода менее вероятна и требует длительного воздействия, а также наличия поддерживающей среды и доступности тех практик и сервисы, которые представлены в программе.

Ключевым недостатком приведенных методов традиционно является то, что целевая группа выступает как пассивный объект, который только воспринимает профилактическое послание, но не вовлечен во взаимодействие. В настоящее время этот недостаток может быть частично компенсирован за счет внедрения большей интерактивности (Интернет ресурсы, социальные сети, привлечение целевой группы к активному участию в массовых мероприятиях и пр.)

На уровне селективной профилактики, с воздействием на группы с более высоким риском, также могут быть использованы различные виды СМИ и печатных материалов — в последнее время современные маркетинговые техники все более успешно позволяют направлять послания для наилучшего достижения отдельных субпопуляций. Однако они в основном служат дополнением к таким специфическим методам групповой работы, как лекции, семинары, тренинги, станционные игры, группы самопомощи и т. д.

На уровне направленной профилактики, где объемом воздействия становятся отдельные лица с наиболее рискованными характеристиками, основными методами являются различные методы индивидуальной работы, включая кейс-менеджмент (индивидуальное ведение случая), индивидуальное консультирование и мотивационное интервью [6], которые также могут быть дополнены различными методами групповой работы и специфическими печатными материалами.

Сегодняшней спецификой являются попытки перенести различные методы и техники групповой и виртуальной работы в виртуальное пространство (скайп-встречи).

Положительной тенденцией нового времени является и появление мобильных устройств, помогающих, помогающих по информации их создателей освободиться от алкогольной и никотиновой зависимости [7, 8]. При этом данных об их эффективности от специалистов в области наркологии, рекомендаций МЗ РФ о применении их в лечебной практике, пока не имеется.

Следует, однако, отметить, что данная классификация не означает четкой привязки различных методов к уровням профилактики. В настоящее время все большее распространение приобретают комплексные программы профилактики, которые могут воздействовать на разные целевые группы, и например, с помощью масс-медиа компаний привлекать лиц, имеющих особые риски, к индивидуальной работе.

Следует упомянуть отдельные подходы в области профилактики, в последнее время получившие значительное распространение и признание.

Подход «равный — равному» (или «ровесник — ровеснику»), основывается на привлечении к транслированию профилактических сообщений самих представителей целевой группы или лиц с максимально похожими характеристиками (например, привлечение подростков или студентов для профилактики среди представителей данной возрастной группы,...). Данный подход хорошо согласуется с рядом социально-когнитивных теорий (Теория социального научения, Теория разумного действия и проч.) относительно принципов распространения социального знания. В профилактических программах по принципу «равный-равному» органично используется также модель «Лидер общественного мнения», основанная на первоначальном отборе для проведения профилактических воздействий членов целевой группы, обладающих наибольшим авторитетом среди нее. В социальной рекламе похожий механизм используется при привлечении к трансляции профилактических посланий «звезд», популярных персонажей среди целевой аудитории.

Подбор методов должен проводиться соответственно следующим принципам:

Соответствие планируемому предмету вмешательства

Соответствие социальным, психологическим, культурным и иным релевантным характеристикам целевой аудитории.

Соответствие ресурсам проекта. С точки зрения развития научных оснований и практики профилактических вмешательств небольшой пилотный проект будет иметь большую ценность, чем методически непроработанный проект, пусть даже с высоким охватом целевой группы.

Анализ опубликованных успешных профилактических программ показал, что вероятность добиться поставленной цели повышается, если:

Для достижения желаемых изменений используется несколько различных методов или технологий, при этом приоритет все-таки отдается активным формам обучения, в первую очередь направленным на формирование новых навыков.

Профилактический проект является комплексным, т. е.: 1) включает в себя несколько различных интервенций (например, приобретение новых навыков сочетается с изменением психологического климата и изменением релевантных характеристик среды); 2) реализуется на различных уровнях (например, индивидуальном и уровне группы) или в различных социальных институтах (например, семье, школе, социальной группе, территориальном сообществе и пр.).

Профилактические воздействия проводятся достаточно интенсивно. Чем более сложный вид поведения (или установку) мы хотим изменить, тем более интенсивной должна быть программа. Под интенсивностью в данном случае понимается как общая длительность программы, так и частота контактных сессий, и длительность, перерывы между ними и их качество.

Квалификация персонала, осуществляющего воздействие. Недостаточно высокая квалификация сотрудников может привести к отсутствию какого-либо эффекта или негативному эффекту даже самых корректно подобранных методов.

Технологии профилактики употребления ПАВ в высшей школе должны включать в себя не только комплекс методов работы со студентами и при возможности, их родителями, но и психологическую поддержку педагогов. Целью такой деятельности является мотивация к внедрению программ превенции аддикций, предотвращению рисков эмоционального, профессионального выгорания, повышению их компетентности в вопросах аддиктивного поведения. Подготовка преподавателей должна включать не только теоретический блок, но и практический — через решение конкретных педагогических и ситуационных задач, введение системы кейс методов, развитие школ кураторов, направленных на недопущение первых проб наркотических и других видов ПАВ обучающимися.

Выводы

1. Наркологическая обстановка в медицинском вузе по результатам скрининга представляется напряжённой.
2. Подавляющее количество студентов в разной степени вовлечено в потребление ПАВ, количество лиц, сохраняющих трезвость — минимально.
3. Студенты не применяют к себе имеющуюся у них информацию о риске для здоровья при приёме ПАВ.
4. Проводимую профилактическую работу по формированию ЗОЖ и культуры здоровья необходимо интенсифицировать и модернизировать путём применения современных технологий и компьютерных устройств.

Литература:

1. Сидоров, П.И. Наркологическая превентология: от медицинской профилактики к мультидисциплинарной превенции // Наркология. 2004, № 1. — с. 48–51.

2. Леонтьев, Д. А. Неклассический вектор в современной психологии // Теория и методология психологии: постнеклассическая перспектива / под ред. А. Л. Журавлева, А. В. Юревича. — М.: ИПРАН, 2007. — С. 74–94.
3. Позднякова, М. Е. Наркотики «новой волны» как фактор изменения наркоситуации в России // Социологическая наука и социальная практика, 2013. № 2. — с. 123–139.
4. Абаскалова, Н. П., Зверкова А. Ю. Здоровьеориентированные педагогические технологии в системе непрерывного образования (на примере проектов). — Новосибирск.: ООО «Сибпринт», 2013. — 160 с.
5. Кириллова, Н. Е. Инновационные оздоровительные технологии как средство формирования здорового образа жизни студентов высших учебных заведений // Вестник спортивной науки, 2010. 1. — с. 50–54.
6. Илюк, Р. Д., Шишкова А. М. Мотивационные и когнитивно-поведенческие вмешательства в реабилитации ВИЧ-инфицированных потребителей опиатных наркотиков с коморбидными психическими расстройствами: методические рекомендации. СПб.: Тип. НИПНИ им. В. М. Бехтерева, 2012. URL.: http://z203712.inbox.ru/content/42/2012_07.pdf
7. Брюн, Е. А., Кошкина Е. А., Тетенева Е. Ю. и др. Мобильные приложения для лиц, испытывающих проблемы с потреблением алкоголя // Наркология, 2016; 4; с. 14–22.
8. Кошкина, Е. А., Колгашкин А. Ю., Тетенева Е. Ю., Надеждин С. А. Мобильные приложения для больных с табачной зависимостью // Наркология, 2016; 7; с. 3–14.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Психологические особенности готовности к школе старших дошкольников с задержкой психического развития

Скрипкина Надежда Витальевна, преподаватель
Челябинский государственный университет

Успешное решение задач развития личности ребенка, повышение эффективности обучения во многом определяются тем, насколько верно учитывается уровень подготовленности детей к школьному обучению.

В качестве основных критериев готовности к школе Д. Б. Эльконин выделяет: сформированность игровой деятельности; зачатки учебных новообразований таких, как умение ребёнка действовать в соответствии с образцом, слушать и выполнять инструкцию; подчиняться правилам и требованиям взрослого [3].

Л. А. Венгер указывает на то, что психологическая готовность ребенка к обучению предполагает определённый уровень развития различных познавательных процессов и познавательных интересов, то есть уровень умственного развития ребёнка [1, с. 14].

Говоря о готовности ребенка к школе, Л. А. Ясюкова предлагает рассматривать ее не только как возможность обучаться в первом классе, но и более широко — как возможность обучаться и развиваться в рамках современной школы. На основании этого автор предлагает диагностический комплекс, который позволяет выяснить возможности и спрогнозировать проблемы ребенка в контексте того, что представляет собой наша современная школа, включая программы, методы и уровень преподавания, а также общие режимно-организационные моменты [4, с. 3].

Таким образом, при всех различиях в формулировках, авторов объединяет понимание готовности к обучению в школе как комплекса определенных психических качеств и системы определенных знаний и умений, являющихся наиболее важными предпосылками для успешного включения в школьную жизнь. К числу компонентов психологической готовности к школьному обучению

можно отнести психомоторную (функциональную), интеллектуальную, эмоционально-волевую, личностную (в том числе мотивационную), социально-психологическую (коммуникативную) готовность.

Теория и практика показывает, что дети с задержкой психического развития (ЗПР) не готовы к началу школьного обучения по объёму знаний и навыков; испытывают трудности в обучении, которые усугубляются ослабленным состоянием нервной системы — у них наблюдается нервное истощение, следствием чего являются быстрая утомляемость и низкая работоспособность.

У.В. Ульenkova выявила принципиальные различия в выполнении заданий по образцу и по вербальной инструкции между нормально развивающимися дошкольниками и детьми с ЗПР. У детей с ЗПР была выявлена низкая способность к обучению (по сравнению с нормой), отсутствие познавательного интереса к занятиям, саморегуляции и контроля, критического отношения к результатам деятельности. Результаты данного исследования показали, что такие важные показатели готовности к обучению в школе, как сформированность устойчивого отношения к познавательной деятельности, достаточность самоконтроля на всех этапах выполнения задания и речевая саморегуляция, у детей с ЗПР отсутствуют [2].

Так, готовность детей с ЗПР к школьному обучению характеризуется средним уровнем планирования, деятельность ребенка соотносится с целью лишь частично; низким уровнем самоконтроля; несформированностью мотивации; недоразвитием интеллектуальной деятельности, когда ребенок способен к выполнению элементарных логических операций, но выполнение сложных (анализ и синтез, установление причинно-следственных связей) затруднено. Дети с ЗПР быстро утомляются, иногда они просто перестают выполнять начатую деятельность.

С целью выявления психологических особенностей готовности к школе старших дошкольников с ЗПР, мы использовали комплекс методик групповой и индивидуальной диагностики Л.А. Ясюковой [4]. К групповой диагностике относятся: тест Тулуз-Пьерона, тест Равена, Гештальт-тест Бендер. К индивидуальной диагностике относятся: кратковременная речевая память, кратковременная зрительная память, интуитивный речевой анализ-синтез, речевые антонимы, речевые классификации, речевые аналогии, произвольное владение речью, интуитивный визуальный анализ-синтез, визуальные классификации, визуальные аналогии, тест Тэммл-Дорки-Амен.

Исследование проводилось на базе МАДОУ детского сада комбинированного вида № 23 г. Нижнего Тагила, в нём участвовали 12 детей с диагнозом задержка психического развития в возрасте 6–7 лет.

Результаты исследования показали, что у большинства детей при выполнении задания быстро наступала утомляемость (на выполнение задание отводится 10 мин); наблюдалось отсутствие познавательного интереса и критического отношения к деятельности. Они старались механически быстро выполнить задание. Исследование показало, что 50% детей имеют значительные нарушения зрительно-моторной координации, которые обычно связаны с различными поражениями теменных отделов головного мозга (табл. 1). Чаще всего встречаются нарушения двух типов: либо нарушено воспроизведение целостных форм (выявляется рисунками 2, 3, 5), либо — внутрискруктурных отношений (выявляется рисунками 1 и 4), что может быть следствием органических поражений, соответственно, правой или левой теменных областей. Слабое развитие зрительно-моторной координации (зона II) чаще всего связано с функциональными отклонениями в деятельности мозга — минимальными мозговыми дисфункциями (ММД) [4].

Таблица 1. Результаты диагностики зрительно-моторной координации (гештальт-тест Бендер)

Уровни									
I патология		II субнорма		III норма		IV хороший		V высокий	
Чел	%	Чел	%	Чел	%	Чел	%	Чел	%
6	50	6	50	-	-	-	-	-	-

По результатам исследования 16,7% имеют слабый уровень развития кратковременной речевой памяти. При выполнении задания дети мало говорили; ответы сводились к механическому воспроизведению слов. Были отмечены нарушения в произношении отдельных звуков — с-ш, л-р.

У 58,3% детей наблюдается средний уровень развития кратковременной зрительной памяти, остальная часть детей — 41,7% показали менее хорошие результаты (табл. 2). Дети, в основном, старались запомнить картинки по смысловому содержанию, а не в соответствии с внешним видом объектов (буква, квадрат). Есть дети, которые при выполнении задания старались запомнить

детальное изображение рисунков, но допускали много неточностей; при назывании картинок использовали уменьшительно-ласкательные формы.

Таблица 2. Результаты тестового задания
«Кратковременная зрительная память»

Уровни									
I патология		II субнорма		III норма		IV хороший		V высокий	
Чел	%	Чел	%	Чел	%	Чел	%	Чел	%
-	-	5	41,7	7	58,3	-	-	-	-

При оценке интуитивного речевого анализа — синтеза большее количество детей набрали 3 и меньше баллов. Дети плохо анализировали слова и объединяли предметы по случайным признакам, иногда просто старались угадать ответ.

По данным исследования 25% процентов детей имеют слабый уровень развития логического понятийного мышления. Дети фактически не могут работать по правилу, что очень неблагоприятно скажется при дальнейшем обучении в школе. Более половины детей не анализируют связь между словами и не используют их для выполнения последующих заданий, у них преобладает ситуативно — образное мышление.

Качественный анализ неправильных ответов по тесту «визуальные аналогии» показал, что у большинства детей доминируют в мышлении стандартные ассоциации. Этот вид мышления поверхностный, шаблонный, такого вида мышления недостаточно для дальнейшего обучения в школе.

Несмотря на то, что дети недостаточно успешно справились с заданием «визуальные классификации», при обобщении результатов по трем параметрам мы выяснили: 66,7% детей имеют средний уровень развития понятийного образного мышления. Остальные 33,3% имеют слабый уровень развития понятийного образного мышления. Эти дети лучше воспринимают материал, если на иллюстрациях изображаются действия или события, о которых идет речь в тексте. При подаче материала на уроках учитель не всегда имеет возможность пользоваться такими приемами. Детям будет трудно на уроках математики и в дальнейшем на уроках геометрии так, как там информация представлена в графическом изображении.

Качественный анализ показал, что у большинства детей доминирует формально — визуальный вид допонятийного мышления, дети выделяют только внешние видимые признаки предметов (форму, цвет, сам предмет изображения), и не пользуются рассуждениями для поиска существенных характеристик и взаимосвязей. Мыслительная деятельность протекает шаблонно и запас знаний у таких детей ограничен.

По результатам задания «Речевые антонимы» выяснилось, что у детей скудный словарный запас. Дети не рассуждают, а оперируют житейским понятиями, например, подбирая к слову «глубокий», вспоминали, что лужа у дома не такая глубокая, там мелко. По результатам тестирования задания «Речевые классификации» можно сказать следующее, активный словарь детей не соответствует возрасту. Задания на общую осведомленность выполнил всего один ребенок. Названия рыб в основном были названы как герои — сказок. Названия городов дети не знают. Даже если называли обобщающее слово, то продолжить ряд не могли. У детей недостаточный словарный запас и недостаточно развит кругозор.

Тест Тэмпл — Дорки — Амен позволил нам определить не только общее эмоциональное состояние ребенка, но и определить источник напряженности. Результаты диагностики показали, что 5 детей имеют средний уровень тревожности: неопределенные ситуации воспринимаются детьми в положительном ключе и не содержат эмоционально дестабилизирующего фактора. Сниженный уровень тревожности зафиксирован у 4 детей. Это дети, отличающиеся неадекватностью поведения; они не могут остановиться вовремя, т. к. не замечают, что окружающим неприятно то, что они говорят или делают. Педагогам и родителям потребуются терпение, последовательность в действиях, осуществление контроля над своими требованиями. Три ребенка имеют повышенный уровень тревожности; дети испытывают напряжение в тех ситуациях, в которых они раньше чувствовали себя хорошо.

Результаты исследования свидетельствуют о необходимости проведения психолого-педагогической коррекции готовности к школе детей с задержкой психического развития. На занятиях по коррекции готовности к школе целесообразно использовать дидактические, игры с правилами, сюжетно-ролевые игры. Прекрасным игровым материалом могут стать народные игры, которые способствуют психическому развитию детей и улучшению их настроения.

В целях повышения эффективности психолого-педагогической коррекции готовности к школе детей с задержкой психического развития, необходимо руководствоваться следующими принципами: развивающая работа должна стро-

иться на основе индивидуального подхода, учитывающего «зону ближайшего развития» ребенка; субъектное отношение к ребенку; развитие отдельных психических процессов через перестройку и развитие мотивационной сферы ребенка; занятия должны проходить в игровой форме и вызывать у участников группы живой интерес; отношения с детьми должны быть доброжелательными и дружелюбными; недопустимо порицание за неуспех; ребенок должен иметь право на ошибку; успех должен переживаться детьми как радость.

Следовательно, психокоррекционный комплекс формирования у детей с задержкой психического развития готовности к школе должен представлять собой системное воздействие, состоять из нескольких взаимосвязанных блоков, каждый из которых реализует различные задачи и содержит набор специфически организованных методов и приемов.

Литература:

1. Венгер, Л. А., Марцинковская Т. Д., Венгер А. Л. В29 Готов ли ваш ребенок к школе. — М.: Знание, 1994. — 192 с». [Источник: <http://psychlib.ru/mgppu/Vgl-1994/Vgl-1994.htm>] дата обращения 17.03.15.
2. Ульянова, У. В. Шестилетние дети с задержкой психического развития. — М.: Педагогика, 1990. — 184 с.: ил.
3. Эльконин, Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах. Избранные психологические труды / Под ред. Фельдштейна Д. И., Москва — Воронеж., 1997. с. 239—284.
4. Ясюкова, Л. А. Методика определения готовности к школе. Прогноз и профилактика проблем обучения в начальной школе. Методическое руководство. СПб: ГП Иमतон, 2008.

Научное издание

СОВРЕМЕННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

V Международная научная конференция
г. Казань, октябрь 2017 г.

Сборник статей

Материалы печатаются в авторской редакции

Дизайн обложки: *Е.А. Шишков*

Верстка: *П.Я. Бурьянов*

Издательство «Бук», г. Казань

Подписано в печать 24.10.2017. Формат 60x90 ¹/₁₆.
Гарнитура «Литературная». Бумага офсетная.
Усл. печ. л. 4,65. Уч.-изд. л. 3,29. Тираж 300 экз.

Отпечатано в типографии издательства «Бук»
420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, 25