

Забайкальский государственный университет

**ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ И ПРИКЛАДНАЯ ПСИХОЛОГИЯ:  
ТРАДИЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ**

*Материалы VI Всероссийской молодежной  
научно-практической конференции*

Чита  
ЗабГУ  
2013

УДК 159.9 (075.8)  
ББК Ю94я43

Печатается по решению Ученого совета  
Забайкальского государственного университета

Ответственный за выпуск  
*М. И. Гомбоева*, д-р культурологии, профессор,  
проректор по дополнительному профессиональному образованию  
и международному сотрудничеству ЗабГУ

Научный редактор: С. А. Калашникова, канд. психол. наук, доцент, ЗабГУ

Редакционная коллегия: Е. В. Зволейко, канд. пед. наук, доцент, ЗабГУ;  
Е. Ю. Титова, ст. преподаватель кафедры  
теоретической и прикладной психологии, ЗабГУ

**Теоретическая и прикладная психология: традиции и перспективы:** материалы VI Всероссийской молодежной научно-практической конференции (2013 г.) / Забайкал. гос. ун-т. – Чита, 2013. – 337 с.

ISBN 978-5-85158-932-4

В сборник включены результаты исследований, проведенных студентами, магистрантами, аспирантами и практикующими специалистами. Представленные материалы раскрывают актуальные теоретические и прикладные вопросы современной психологии.

Материалы предназначены для студентов, аспирантов, преподавателей высших и средних учебных заведений, а также практикующих психологов.

УДК 159.9 (075.8)  
ББК Ю94я43

ISBN 978-5-85158-932-4

© ЗабГУ, 2013

## Содержание

**Бадмаева С. В., Карих В. В.**

К вопросу о развитии парадоксальности художественного мышления  
детей старшего дошкольного возраста . . . . . 7

**Белов В. Г., Давтян Е. Ю., Ельшибаева К. Г., Хайрутдинов Д. Р., Матвеев А. В.**

Коррекция интернет-аддикций в подростковом возрасте . . . . . 10

**Белов В. Г., Кулганов В. А., Давтян Е. Ю., Левина С. Я., Чобану Л. Ю., Тарахович С. А.**

Основные направления профилактики тревожности у детей  
старшего дошкольного возраста . . . . . 15

**Блохина А. А., Дагбаева С. Б.**

Особенности эмоциональной сферы у людей пожилого возраста . . . . . 18

**Большедонова А. Э., Симатова О. Б.**

Особенности табакокурения подростков с различной гендерной  
принадлежностью . . . . . 22

**Бровкина Я. С., Галеева Е. В.**

Влияние рекламы на поведение детей младшего школьного возраста . . . . . 29

**Бузунова А. А., Симатова О. Б.**

Теоретико-методологические аспекты проблемы самоотношения педагогов  
в психологии . . . . . 34

**Бянкина К. И., Улзытуева А. И.**

Психолого-педагогические основы формирования универсальных предпосылок  
учебной деятельности старших дошкольников . . . . . 39

**Васильева А. И., Тонышева Н. В.**

Представления молодежи о распределении ролей в семье . . . . . 44

**Васильева В. А., Гольберт Е. В.**

Проблема психологической готовности ребенка к школьному обучению . . . . . 47

**Влавацкая А. Ю., Сутурина Ю. В.**

Исследование произвольного поведения детей старшего дошкольного возраста  
с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью . . . . . 51

**Воложанинова Т. О., Дагбаева С. Б.**

Особенности этнической идентичности младших школьников . . . . . 58

**Гнеушев А. В., Сергеева О. С., Калашиникова С. А.**

Изучение запросов различных категорий лиц с ограниченными возможностями  
здоровья на оказание социально-психологической и нормативно-правовой  
поддержки . . . . . 62

**Готопова З. В., Ежеская Т. И.**

Проблема ценностей и ценностных ориентаций личности в психологии . . . . . 71

**Гофман О. В., Калашиникова С. А.**

Исследование образа мира подростков с нарушениями слуха  
с использованием проективных диагностических методик . . . . . 74

**Давтян Е. Ю., Королева Е. В., С. Я. Левина, Гаврилова О. В.,**

**Радвилович Н. В., Воронцова Е. В.**

Тревога и тревожность у детей . . . . . 78

<b>Давтян Е. Ю., Нестеренко М. Ю., Комекбаева Л. К., Хайрутдинов Д. Р., Парфенов С. А., Воронцова Е. В.</b>	
Специфика тревожности у детей с нарушением зрения . . . . .	82
<b>Дементьева А. А., Виноградова Н. И.</b>	
Социально-психологическая адаптация детей при поступлении в ДОУ . . . . .	85
<b>Дворцова М. Н., Бородина Н. А.</b>	
«Комплекс недостаточности» и зависимость от социальной сети «ВКонтакте» у старшеклассников . . . . .	92
<b>Иванова А. А., Ковалевская А. Ф.</b>	
Вклад испанских первооткрывателей в обучение речи глухих детей . . . . .	95
<b>Иванова К. М., Карих В. В.</b>	
К вопросу о развитии изобразительных способностей у детей среднего дошкольного возраста в процессе лепки . . . . .	101
<b>Ильина Т. А., Ежеская Т. И.</b>	
Проблема личностной автономности современного человека . . . . .	107
<b>Капустина К. С., Симатова О. Б.</b>	
Особенности копинг-стратегий у старшеклассников с различным самоотношением . . . . .	112
<b>Коновалова Э. Ю., Гольберт Е. В.</b>	
Особенности внимания детей младшего школьного возраста и его коррекция . . . . .	118
<b>Копытина Е. А., Плотникова Л. И.</b>	
Взаимосвязь школьной успеваемости и мотивации достижения успеха у младших подростков. . . . .	122
<b>Корнева А. Е., Гольберт Е. В.</b>	
Диагностика и коррекция страхов у детей старшего дошкольного возраста . . . . .	130
<b>Космакова И. Э., Виноградова Н. И.</b>	
К вопросу о проблеме классификации копинг-стратегий в психологии . . . . .	135
<b>Костомарова Л. О., Титова Е. Ю.</b>	
Агрессия как психологический феномен. . . . .	141
<b>Кочнева Т. В., Сутурина Ю. В.</b>	
Самопрезентация подростков, воспитывающихся в условиях детского дома . . . . .	147
<b>Кривогорницына В. Л., Виноградова Н. И.</b>	
Способы социально-психологической адаптации на этапе профессиональной подготовки . . . . .	154
<b>Круглова В. В., Дагбаева С. Б.</b>	
Особенности межличностных отношений людей пожилого возраста . . . . .	161
<b>Кужнаева М. В., Виноградова Н. И.</b>	
Диагностика самоорганизации учебной деятельности у младших школьников . . . . .	166
<b>Кузнецова А. С., Ковалевская А. Ф.</b>	
Роль В. Гаюи в организации специального образования детей с глубокими нарушениями зрения . . . . .	170
<b>Кузнецова В. П., Сутурина Ю. В.</b>	
Исследование психологической готовности к школе детей с ЗПР. . . . .	176

<b>Любина В. С., Симатова О. Б.</b> Особенности компонентов профессионального самоопределения у старшеклассников с поведением коронарного типа .....	183
<b>Макарова Н. М., Семина М. В.</b> Изучение учебной мотивации студентов вуза в условиях модульно-рейтинговой технологии обучения .....	191
<b>Мисайлова Я. В., Суханов А. А.</b> Изучение структуры интеллекта студентов разных специальностей с помощью теста Д. Векслера .....	197
<b>Михайлова И. В., Зайцева О. Ю.</b> К вопросу развития эмпатии детей старшего дошкольного возраста .....	202
<b>Ниценко А. А., Гольберт Е. В.</b> Диагностика и коррекция тревожности у детей старшего дошкольного возраста ...	208
<b>Парфенов С. А., Матвеев А. В., Нестеренко М. Ю., Володина К. И., Яковлева К. Б., Кириллов А. А., Долгих И. С., Калугин А. М., Семенова И. Н.</b> Возрастная специфика переживаний в кризисных состояниях .....	211
<b>Парфенов С. А., Яковлева К. Б., Шахов Д. В., Нестеренко М. Ю., Челюк В. О., Алексеев С. В., Воронцова Е. В.</b> Возрастные аспекты психосоматических расстройств .....	215
<b>Пасхальная Е. И., Виноградова Н. И.</b> Отрицательные и положительные доминанты развития человека пожилого возраста .....	220
<b>Перельгина М. О., Ворона О. А.</b> Взаимосвязь интенсивности переживаемого стресса, связанного с условиями профессиональной деятельности, с профессионально важными качествами у оперативного персонала энергетической отрасли .....	228
<b>Пипченко Л. И., Плотникова Л. И.</b> Проблема формирования способности к самоорганизации при решении учебных задач у младших школьников .....	232
<b>Радаева С. П., Шумило Н. В.</b> Развитие творческих способностей детей младшего школьного возраста, обучающихся по программам «Начальная школа XXI век» и «Школа 2100»: сопоставительный аспект .....	241
<b>Ринчинова Ц. Б., Санжаева Р. Д.</b> Метод интегративной диагностики в психологическом сопровождении образовательного процесса .....	248
<b>Росник Н. И., Улзытуева А. И.</b> Проблема воспитания эмоциональной отзывчивости старших дошкольников в психолого-педагогической литературе .....	257
<b>Савельева Л. А., Дагбаева С. Б.</b> Исследование особенностей этнической социализации студентов .....	262
<b>Секисова Е. С., Мохова С. Ю.</b> Стиль управления и социально-психологический климат коллектива .....	267

<b>Сергеева Н. И., Сутурина Ю. В.</b> Формирование наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста с ЗПР посредством нетрадиционного рисования . . . . .	271
<b>Синицына А. В., Сараева Н. М.</b> Соотношение уровня социально-психологической адаптации студентов с показателями их общительности . . . . .	278
<b>Сычева Ю. В., Зайцева О. Ю.</b> Интеллектуальная готовность к школьному обучению у детей старшего дошкольного возраста (гендерный аспект). . . . .	285
<b>Титова М. О., Галева Е. В.</b> Влияние мультипликационных фильмов на детей младшего школьного возраста . . . . .	288
<b>Тихонова Е. Г., Улзытуева А. И.</b> Психологические основы проблемы формирования интегративных качеств личности ребенка-дошкольника . . . . .	294
<b>Тишковская А. Н., Смолева Т. О.</b> Сказкотерапевтический тренинг как средство преодоления психологического неблагополучия ребенка. . . . .	298
<b>Туранова Т. А., Лебединская С. В.</b> Коррекция негативных эмоциональных переживаний детей-сирот в подростковом возрасте методом сказкотерапии. . . . .	302
<b>Устюшенко А. Н., Зволейко Е. В.</b> Развитие и коррекция эмоциональной сферы младших школьников с ЗПР методом сказкотерапии . . . . .	307
<b>Филина Т. В., Леснянская Ж. А.</b> Адаптация военнослужащих срочной службы проходящих службу по месту призыва и прибывших из других регионов. . . . .	311
<b>Цыденмункуева Ж. А., Симатова О. Б.</b> Особенности общепрофессиональных деформаций у педагогов с поведением коронарного типа . . . . .	314
<b>Чернухина О. Д., Дагбаева С. Б.</b> Социально-психологические характеристики этнической толерантности российских студентов, обучающихся в Китае. . . . .	322
<b>Шахов Д. В., Левина С. Я., Кириллов А. А., Шинкаренко Н. В., Яковлева К. Б., Ельшибаева К. Г., Матвеев А. В.</b> Возрастная специфика патопсихологических маркеров социализации человека . . . . .	326
<b>Шишкина А. Ю., Елисева А. П.</b> Особенности проявления тревожности в подростковом возрасте . . . . .	329
<b>Янькова А. П., Шинкарева Н. А.</b> Особенности самосознания детей старшего дошкольного возраста . . . . .	332

## **К вопросу о развитии парадоксальности художественного мышления детей старшего дошкольного возраста**

*С. В. Бадмаева, студентка 4 курса*

*Научный руководитель В. В. Карих, канд. психол. наук, доцент  
Восточно-Сибирская государственная академия образования,  
Педагогический институт, г. Иркутск*

Психолого-педагогические исследования последних лет обращают внимание на то, что у подрастающего поколения исчезает чувственно-эмоциональное и художественно-эстетическое восприятие мира, появляется утилитарное отношение к художественным ценностям, категоричность и однозначность эстетических оценок (Г. Н. Кудина, В. Д. Шадриков и др.). Одной из причин этого явления может быть доминирование научно-теоретического способа познания мира в ущерб духовно-практическому, в котором значимое место отводится художественному мышлению.

Художественное мышление не является исключительной привилегией художника (Л. С. Выготский, А. Л. Андреев, А. Л. Лиллов, Б. С. Мейлах и др.). Старший дошкольный возраст является сензитивным периодом для развития изучаемого феномена, так как для этого имеются все необходимые предпосылки, прежде всего, свободное оперирование различными наглядными образами при активном участии творческого воображения и образной памяти. К тому же следует учесть возможности опосредованного использования старшими дошкольниками художественно-изобразительных средств и эталонов; готовность идти от замысла к его воплощению, от мысли к действию, а не наоборот [1]. Кроме этого, для создания старшими дошкольниками художественного образа, который является продуктом художественного мышления, значимыми являются психологические новообразования: появление «умных

эмоций» и «эмоциональной мысли» (Л. С. Выготский); зарождение символической функции мышления (Ж. Пиаже); элементов логического мышления (Л. А. Венгер, Н. Н. Поддъяков, Л. С. Рубинштейн и др.); овладение смысловой стороной речи, эмоционально-оценочной лексикой (В. И. Логинова, С. Л. Рубинштейн, О. И. Никифорова, Б. М. Неменский и др.). Имеются исследования, показывающие возможность овладения детьми старшего дошкольного возраста художественным мышлением с парадоксами в творческой мыслительной деятельности (Н. Н. Поддъяков, О. С. Ушакова, Д. Б. Эльконин и др.).

Термин «художественное мышление» долгое время избегался и подменялся терминами «образное мышление», «познание в образах», «творческое мышление» и т. д., вводился в синонимический ряд таких категорий, как «художественное творчество», «художественная деятельность», «художественное обобщение», «художественный процесс», «типизация», «искусство» и т. д. Мы считаем, что рассматриваемое в таком направлении художественное мышление приводит к потере его предмета.

В современной научной литературе имеется множество разночтений при использовании понятия «художественное мышление» [2].

В работе Б. С. Мейлаха прослеживается стремление конкретизировать понятие «художественное мышление» и делается попытка рассмотреть его с позиции анализа творческой деятельности художника «как движущегося процесса от замысла, с зарождения и развития образа и до его завершения» [3].

М. С. Каган понимал под художественным мышлением особую психологическую структуру, обуславливающую и художественное творчество, и художественное восприятие как виды деятельности.

В. Баранова отмечает в эстетико-художественном исследовании, что художественное мышление представляет собой



сложный процесс художественного осмысления действительности, состоящий из «трансформации общих принципов метода в неповторимую ткань произведения, в воплощении метода через его индивидуальное творческое применение».

Резюмируя все выше изложенное, мы под художественным мышлением подразумеваем особый познавательный процесс, связанный с осмыслением и отражением художественной картины мира, имеющий особую психологическую структуру.

Как показал анализ литературы, специфической особенностью художественного мышления, опредмечивающейся в художественном образе, является парадоксальность. Ю. Б. Бореев, А. С. Мигунов анализируют парадоксальность как неожиданное, странное изображение художественной мысли, представленной в необычном новом художественном решении. Неожиданность и необычность мысли, заключенной в парадоксе, вызывает удивление. Парадоксу свойственны краткость, четкость, нарочито подчеркнута заостренность формулировки. Изучая парадоксальность в изобразительном искусстве, ее необходимо рассматривать как часть целого – художественной системы, выступающую специфическим художественным принципом создания образа.

Г. Б. Борисовский, выделяет следующие виды парадоксальности: парадокс пространства (трехмерное передать через двухмерное, и наоборот), времени, движения, симметрии, присутствия (можно передать через сюжет композиции, детали), цвета, формы.

Парадоксальность художественного мышления проявляется в неповторимости художественного образа, обладающего своей внутренней логикой и самодвижением, зависящей от накопленного витагенного и художественно-эстетического опыта человека.

Для выявления особенностей парадоксальности художественного мышления детей старшего дошкольного возраста

были использованы методики: методика «Классификация» (модифицированная методика Т. Н. Овчинниковой); методика «Изобразительный парадокс» (разработана нами); методика «Оживший парадокс» (адаптированная нами методика А. Э. Симановского) [4].

### Литература

1. Канащенкова В. В. Художественное мышление и условия его развития в старшем дошкольном возрасте // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 2 (5). С. 104–108.

2. Канащенкова В. В. Реализация педагогической модели ознакомления детей старшего дошкольного возраста с произведениями изобразительного искусства // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 4 (7). С. 128–130.

3. Мейлах Б. С. Процесс творчества и художественного восприятия. М.: Искусство, 1985. 318 с.

4. Канащенкова В. В. Особенности художественного детей старшего дошкольного возраста: методология, теория, практика: монография. Иркутск: ФГБОУ ВПО «ВСГАО», 2012. 152 с.

## Коррекция интернет-аддикций в подростковом возрасте

*В. Г. Белов, д-р мед. наук, д-р психол. наук,  
профессор кафедры психологии здоровья и развития  
Санкт-Петербургский государственный институт психологии  
и социальной работы*

*Е. Ю. Давтян, магистр,  
К. Г. Ельшибаева, Д. Р. Хайрутдинов, А. В. Матвеев, аспиранты  
Санкт-Петербургский университет управления и экономики,  
г. Санкт-Петербург*

С каждым годом возрастает количество интернет-пользователей в России и в мире. В первую очередь данное явление связано с тем, что информационно-компьютерные техно-

логии позволяют получить в нужное время и в полном объеме необходимую информацию для достижения различных целей, а именно: профессиональных, культурных, образовательных и многих других. Данное явление имеет не только положительные, но и негативные последствия, в том числе опасность для здоровья человека: интернет-технологии способствуют распространению негативной информации, созданию иллюзии общения, появлению Интернет-аддикции (психологической зависимости от сети Интернет), проявляющейся в своеобразном уходе от реальности, при котором процесс навигации по сети в виртуальном мире затягивает субъекта настолько, что он оказывается не в состоянии полноценно функционировать в реальном мире.

В Интернете пользователь оказывается под воздействием интенсивного потока значимой для него информации, которую он порой не успевает зафиксировать и обработать. Мышление становится импульсивным, связанным с сиюминутными раздражителями, страдает сосредоточение внимания. Происходит нарушение социально-психологической адаптации.

Наиболее опасным в плане формирования аддиктивного поведения является возраст 12–18 лет.

«Интернет-аддикция» – это форма деструктивного поведения, выражающаяся в стремлении к уходу от фрустрирующей реальности посредством изменения своего психического состояния фиксацией внимания на Интернет-ресурсах. Основные причины возникновения Интернет-аддикции в подростковом возрасте – низкий уровень социально-психологической адаптации, негативная «Я-концепция», трудности в коммуникативной деятельности.

«Информационная культура подростков» (медиакультура) – это педагогически направляемый процесс развития у ребенка знаний об информационной угрозе и умения противостоять ей для минимизации негативных последствий Интернет-аддикции. Педагогические подходы к развитию медиакультуры

предполагают осознание и определение подростком личностно-значимого смысла информации, стремление осознанно делать выбор, проявляя критическое отношение к информации.

Интернет-аддикция формируется у аддиктивно предрасположенной личности в соответствии с динамикой, свойственной классическому аддиктивному процессу, или является новой аддиктивной реализацией у уже сформировавшегося аддикта.

Педагогические условия коррекции Интернет-аддикции подростков:

1. диагностика образовательной среды и выявление ее потенциала в преодолении подростками негативного влияния Интернета;

2. создание и реализация модели коррекции Интернет-аддикции подростков;

3. организация учебно-воспитательного процесса с использованием психолого-педагогических методов коррекции Интернет-аддикции;

4. комплексное просвещение родителей и педагогов в организации профилактики у подростков Интернет-аддикции и формированию информационной культуры;

5. осуществление программ саморазвития подростков по личностному самосовершенствованию.

Разработанная модель педагогической коррекции Интернет-аддикции у подростков в образовательных учреждениях включает направления: педагогическую профилактику и коррекцию в работе с подростками (как с уже сформировавшимися аддиктами, так и с подростками из группы социального риска), теоретическую и методическую подготовку педагогов, работу с семьями подростков. Интеграция подростков, педагогов и родителей в коррекционной деятельности нацелена на предупреждение формирования поведенческих аддикций и развитие у подростков конструктивных форм поведения: стрессоустойчивости, навыков решения проблем, самоорганизации и т. д.

Психолого-педагогическую коррекцию применительно к проблемам подростков целесообразно осуществлять через системообразующий фактор, включающий причины возникновения зависимости, интегративность характеристик несовершеннолетних; с учетом типологии их аддиктивного поведения; посредством концептуальной программы профилактической и коррекционной деятельности, технологии и методики психолого-педагогической коррекции.

Такой подход позволяет осуществлять в разные периоды аддиктивного поведения несовершеннолетних психодиагностику структуры личности, зафиксировать дисгармоничность ее строения и реализовывать индивидуальную стратегию воспитания и психолого-педагогическую коррекцию поведения подростка, имеющего зависимость от сетевых ресурсов.

На наш взгляд, необходимо включать в педагогические условия коррекции Интернет-аддикции подростков и еще один важный компонент, а именно: сами интернет-ресурсы. Важным является создание специальных сайтов, интернет-порталов, включающих в себя научно-популярную, обучающую информацию.

Важно создание условий для предпочтения подростками сайтов, включающих научно-популярную, обучающую информацию. Необходимо заинтересовывать подростков в использовании полезных, развивающих ресурсов.

Значимо организовать помощь педагогам и родителям в выборе полезных Интернет-ресурсов в виде составления списка сайтов по различной тематике, анонсирование новых или наиболее интересных, привлечение и обучение созданию собственных сайтов, содержащих интересную позитивную информацию (культурную, образовательную и т. д.).

Таким образом, информационные и телекоммуникационные технологии все больше проникают в различные сферы жизнедеятельности. Этому способствуют как внешние фак-

торы, связанные с повсеместной информатизацией общества, так и внутренние факторы, связанные с распространением в учебных заведениях современной компьютерной техники и программного обеспечения, принятием государственных и межгосударственных программ информатизации образования, появлением необходимого опыта информатизации у педагогов. В большинстве случаев использование средств информатизации оказывает положительное влияние на интенсификацию труда педагогов, а также на эффективность обучения школьников и студентов.

В ряде случаев применение информационных технологий имеет негативный эффект. Но не нужно забывать, что Интернет-ресурсы несут в себе и большой поток просветительской информации.

Не следует рассматривать «информационную культуру подростков» (медиакультуру) только лишь как педагогически направляемый процесс развития у ребенка знаний об информационной УГРОЗЕ и умения противостоять ей для минимизации негативных последствий Интернет-аддикции. Сюда необходимо включить и понятие о положительном влиянии Интернет-ресурсов, о возможности полезного их использования, о конкретных Интернет-источниках, содержащих научно-популярную и обучающую информацию. Привлечение к подобной информации подростков и их семьи – важнейшая задача на сегодняшний день. Необходимо исследовать предпочтения подростков 12–18 лет, а также их родителей и педагогов в выборе Интернет-ресурсов научно-популярного, обучающего характера; выработать критерии для создания образовательных Интернет-ресурсов, которым будут отдавать предпочтение подростки, их родители; И, наконец, приступить к реализации цели модернизации Интернет-ресурсов для реализации целей просвещения учащихся, их родителей и всего населения.

## **Основные направления профилактики тревожности у детей старшего дошкольного возраста**

*В. Г. Белов, д-р мед. наук, д-р психол. наук, профессор  
кафедры психологии здоровья и развития,*

*В. А. Кулганов, д-р мед. наук, профессор, проректор по научной работе  
Санкт-Петербургский государственный институт психологии  
и социальной работы*

*Е. Ю. Давтян, магистр,*

*С.Я. Левина, Л. Ю. Чобану, С. А. Тарахович, аспиранты  
Санкт-Петербургский университет управления и экономики,  
г. Санкт-Петербург.*

Устойчивый интерес к проблеме тревожности нашел отражение в работах многих отечественных и зарубежных ученых (З. Фрейд, К. Хорни, Ч. Спилбергер, А. М. Прихожан, Л. М. Костина и др.), что нередко рассматривается в качестве доказательства степени ее разработанности и в какой-то мере завершенности. Однако решение практических задач применительно к конкретной тематике все еще остается мало разработанной областью.

Каждый ребенок имеет право на полноценное образование в соответствии со своими интересами, способностями, возможностями, поэтому перед работниками образовательных учреждений и психологических центров стоит задача учета психологического, медицинского и психофизиологического статусов ребенка с целью профилактики возникновения школьной дезадаптации.

Не последнюю роль в школьной дезадаптации играет повышенная тревожность у детей старшего дошкольного возраста.

Психопрофилактическая и психокоррекционная работа по преодолению тревожности детей старшего дошкольного возраста должна предполагать несколько взаимосвязанных направлений.

*1. Психологическое просвещение родителей.*

Данное направление работы включает три блока. Первый блок предполагает рассмотрение следующих вопросов: зна-

чение взаимоотношений в семье, оказывающих влияние на возникновение и закрепление тревожности у детей старшего дошкольного возраста; влияние способа предъявления требований к ребенку, того, когда и почему близкие взрослые довольны и недовольны им, и того, как, в какой форме они это проявляют, и как это влияет на формирование у ребенка чувства защищенности и уверенности в себе. Второй блок предполагает анализ влияния эмоционального самочувствия взрослых на эмоциональное самочувствие детей разного возраста. Третий блок предполагает рассмотрение значения развития у детей старшего дошкольного возраста чувства уверенности в собственных силах.

Главная цель такой работы – помочь родителям прийти к пониманию того, что ведущая роль в профилактике тревожности, а также ее преодолении принадлежит им.

## 2. Психологическое просвещение педагогов и воспитателей.

В данном вопросе значительное внимание уделяется, прежде всего, объяснению того, какое влияние может оказать тревожность как устойчивая черта личности на развитие детей старшего дошкольного возраста, успешность их деятельности, их будущее. Такое разъяснение необходимо потому, что нередко специалисты склонны рассматривать тревожность скорее как позитивную особенность. По их мнению, за счет нее у ребенка обострено чувство ответственности, восприимчивость и т. п. Педагоги должны объективно оценивать роль четких, последовательных и достаточно устойчивых (предсказуемых) требований, конкретной обратной связи (конечно, при соблюдении основного принципа – общего уважения к ребенку как личности) в профилактике и преодолении тревожности. Особое внимание в работе с педагогами следует обратить на необходимость формирования правильного отношения дошкольников к своим ошибкам. Известно, что именно «ориентация на ошибку», которая нередко подкрепляется от-



ношением педагогов к ошибкам как к недопустимому, наказуемому явлению, – одна из основных форм школьной и тестовой тревожности. На психолого-педагогических консилиумах обсуждаются и разрабатываются рекомендации по работе с тревожными детьми, примером которых могут служить следующие:

- серьезные, эмоционально затратные разговоры с ребенком проводить наедине, а не публично;
- не тревожиться самому, не передавать личную тревогу обучающимся;
- учить детей адекватному восприятию действительности, нивелировать тревогу по поводу событий, еще не случившихся;
- уметь аргументировать оценку и отметку;
- уметь самому признавать право на ошибку;
- учить учеников рефлексии.

Необходимо обучение родителей конкретным способам преодоления повышенной тревожности у детей, а также помощи детям в овладении средствами преодоления тревожности (индивидуальное или групповое консультирование).

### 3. Непосредственная работа с детьми.

Данная работа ориентирована на выработку и укрепление уверенности в себе, собственных критериев успешности, умения вести себя в трудных ситуациях, ситуациях неуспеха. При проведении психопрофилактики эта работа должна быть ориентирована, прежде всего, на оптимизацию тех областей, с которыми связаны «возрастные пики» тревожности для каждого периода; при психокоррекции, помимо этого, работа должна быть ориентирована на «зоны уязвимости», характерные для конкретного ребенка или подростка. Важнейшим элементом работы является выработка индивидуальных эффективных моделей поведения в значимых, в том числе оценочных ситуациях. Необходимы подготовка дошкольников к новым ситуациям, снижение неопределенности различных ситуаций посред-

ством предварительного ознакомления детей с их содержанием и условиями, обсуждение возможных трудностей и обучение конструктивным способам их решения. Целесообразно проводить предварительное «проигрывание» наиболее значимых ситуаций, например, репетицию экзамена.

По итогам данного пункта можно говорить о том, что в настоящее время для диагностики школьной тревожности используют разнообразные методические подходы, среди которых, в первую очередь, следует назвать наблюдение за поведением учащихся в школе, экспертные опросы родителей учащихся и учителей, тесты-опросники и проективные тесты.

Таким образом, психопрофилактическая и психокоррекционная работа по преодолению тревожности детей старшего дошкольного возраста предполагает несколько взаимосвязанных направлений: психологическое просвещение родителей, психологическое просвещение педагогов, непосредственная работа с детьми.

## **Особенности эмоциональной сферы у людей пожилого возраста**

*А. А. Блохина, студентка 4 курса*

*Научный руководитель С. Б. Дагбаева, канд. психол. наук,*

*доцент кафедры психологии образования*

*Забайкальский государственный университет, г. Чита*

В мировой науке отмечается большой интерес к изучению старости. Это вызвано, в первую очередь, демографической ситуацией, складывающейся на планете. Происходит старение населения мира, то есть увеличение доли пожилых людей в популяции, особенно очевидное в высокоразвитых странах.

Среди причин постарения населения – сокращение рождаемости, улучшение здравоохранения, снижение уровня смертности в младенческих и старших возрастах, увеличение индивидуальной продолжительности жизни.

Феномен постарения населения порождает новые медицинские, социальные, эмоциональные и другие вопросы и проблемы.

Проблема эмоциональной сферы личности человека пожилого возраста является сегодня особо значимой. В развитых странах продолжительность жизни увеличивается, а также увеличивается рост численности пожилых людей за последние два десятилетия, что становится очевидным фактом. Демографические данные свидетельствуют о том, что планета стремительно стареет. По мнению многих ученых, это обстоятельство требует сконцентрированного обращения и полного осмысления пожилого возраста и старости как социокультурного и психологического феномена.

Постарение населения – это одна из основных проблем, которая тревожит в настоящее время. Пожилые люди стали отдельной демографической, социальной и медико-биологической категорией, требующей специального подхода к решению своих проблем. Исследованию различных аспектов этой проблемы посвящены работы И. И. Мечникова, С. В. Яковлева, М. В. Глезера, Ф. И. Комарова, А. Л. Гребнева, Н. В. Корнилова и др.

Эмоции – особый класс психических процессов и состояний, связанных с инстинктами, потребностями и мотивами, отражающих в форме непосредственного переживания (удовлетворения, радости, страха и т. д.) значимость действующих на индивида явлений и ситуаций для осуществления его жизнедеятельности. Сопровождая практически любые проявления активности субъекта, эмоции служат одним из главных

механизмов внутренней регуляции психической деятельности и поведения, направленных на удовлетворение актуальных потребностей [1].

Долгие годы ученые противопоставляли эмоции и процессы, связанные с познанием окружающей действительности, считая эмоции явлением, доставшимся нам в наследство от далеких животных предков. На сегодняшний день общепринято, что в структуру эмоций входит не только субъективный компонент, то есть отражение состояния человека, но и познавательный компонент – отражение объектов и явлений, имеющие определенное значение для потребностей, целей и мотивов человека, переживающего эмоции. Отсюда следует двойная обусловленность эмоций – с одной стороны, потребностями человека, которые определяют его отношение к объекту эмоций, а с другой, – его способностью отразить и понять определенные свойства этого объекта [3].

Каждая эмоция своеобразна по своим источникам, переживаниям, внешним проявлениям и способам регуляции. Из своего опыта мы знаем, насколько богат репертуар человеческих эмоций. Он включает целую палитру различных эмоциональных явлений. Можно сказать, что человек – наиболее эмоциональное из живых существ, он обладает в высшей степени дифференцированными средствами внешнего выражения эмоций и широким разнообразием внутренних переживаний [3].

Специфика эмоциональной сферы человека в старости во многом определяется итогом кризиса, переживаемого им, как правило, в период окончания трудовой деятельности. Наличие данного кризиса подтверждается большинством исследователей старости. Однако наиболее точно, на наш взгляд, он рассмотрен в работе М. В. Ермолаевой. Согласно ее теории, во время данного кризиса человек осознанно или неосознанно осуществляет выбор своей стратегии старения. Первая стратегия предполагает возможность дальнейшего прогрессивного

развития личности человека. Она осуществляется при тенденции человека к сохранению старых и к формированию новых сфер социальных связей, дающих ему возможность ощущать свою общественную пользу. Вторая – стремление человека, прежде всего, сохранить себя как индивида [4].

Необходимо остановиться на факторе, который может осложнить процесс выбора стратегии старения. Это негативный стереотип старого человека, характеризующий его как консервативного, недовольного жизнью, то есть в целом абсолютно несчастного [4].

Эта стратегия предполагает постепенную перестройку жизненно важных процессов и в целом структуры регуляции функций для обеспечения сохранности индивида, поддержания или увеличения продолжительности жизни. Указывается, что относительная замкнутость контура регуляции в старости проявляется в общем снижении интереса к внешнему миру, уменьшении притязаний, эгоцентризме, ослаблении эмоционального контроля, обострении некоторых личностных черт, а также в нивелировании индивидуальных качеств личности [2].

Итак, из рассмотрения кризиса встречи со старостью становится понятным, что дальнейшая специфика эмоциональных переживаний будет определяться выбранной в процессе кризиса стратегией старения. Можно только в целом сказать, что и пожилой человек испытывает радость жизни. Сохраняется или впервые появляется ощущение счастья. Действительно, счастливые пожилые люди в основном удовлетворены своим материальным благосостоянием, принимают собственный возраст, внутренне уравновешенны. Имеют возможность реализовать себя через различные аспекты творчества и общения в широких смыслах [4].

Позитивная эволюция в старости возможна в том случае, если пожилой человек найдет возможность реализовать накопленный опыт в значимом для других деле и при этом вложить в это частицу своей индивидуальности [2].

В целом можно сделать вывод, что действительно для большей части современных пожилых людей свойственно понижение общего фона настроения в старости и преобладание так называемых негативных эмоциональных состояний: тревоги, печали, страха, гнева, обиды. Но вопреки общепринятому мнению старость не всегда сопровождается негативными эмоциями. Часто пожилой человек переживает такое счастье, какое трудно испытать в молодости, чувствует радость и удовольствие от жизни.

### Литература

1. Андреева Т. В. Психология семьи. СПб.: Речь, 2010. 384 с.
2. Ермолаева М. В. Методы психологической регуляции эмоциональных переживаний в старости // Психология зрелости и старения. 1999. № 5. С. 22–50.
3. Крылов А. А. Психология, 2005. 82 с.
4. Хухлаева О. В. Психология развития: молодость, зрелость, старость: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед. 3-е изд. стер. М.: Академия, 2006. 208 с.

## Особенности табакокурения подростков с различной гендерной принадлежностью

*А. Э. Большедонова, студентка 4 курса  
Научный руководитель О. Б. Симатова, канд. психол. наук,  
доцент кафедры психологии образования  
Забайкальский государственный университет, г. Чита*

В настоящее время актуальность изучения проблемы никотиновой зависимости не вызывает сомнений, так как табакокурение продолжает оставаться одной из самых распространенных и опасных поведенческих девиаций в обществе. Проблема никотиновой зависимости является сложной и многоаспектной, вклю-

чающей медицинский, социальный, психологический, экономический, юридический и другие аспекты. Несмотря на принятый федеральный закон «Об охране здоровья граждан от воздействия окружающего табачного дыма и последствий потребления табака», мощную антитабачную пропаганду, многочисленные акции против курения и другие мероприятия, табачная индустрия продолжает сохранять разрушительные для общества позиции, поддерживая широкую распространенность табакокурения и вовлекая в него все более молодые слои населения. Приобщение к курению, как правило, возникает в подростковом возрасте, который характеризуется желанием экспериментировать, возникновением потребности в самоутверждении и создании своего имиджа, стремлением отождествлять себя с окружающей группой, чувствовать себя более взрослым, а также – в качестве протеста против установок взрослых. Подросток воспринимает процесс курения как возможность казаться модным, стильным, сильным, независимым и самостоятельным.

По мнению исследователей, на формирование никотиновой зависимости оказывают влияние самые различные факторы, в том числе и гендер. Поэтому в психологических исследованиях соответствующей тематики одно из центральных мест занимает проблема взаимосвязи гендера и формирования никотиновой зависимости.

Нами было проведено исследование, целью которого стало изучение некоторых особенностей табакокурения подростков с различной гендерной принадлежностью (мотивов табакокурения и степени никотиновой зависимости). Мы предположили, что табакокурение как форма зависимого поведения у подростков будет иметь определенные гендерные особенности.

Для достижения цели были сформулированы следующие задачи:

1. Провести теоретический анализ научной литературы по заявленной проблеме.

2. Определить гендерную принадлежность подростков с помощью методики Сандры Бэм «Изучение маскулинности – фемининности».

3. Изучить мотивы табакокурения подростков с различной гендерной принадлежности с помощью анкеты Д. Хорна «Определение мотивов курения».

4. Определить степень никотиновой зависимости подростков с различной гендерной принадлежностью с помощью теста К. Фагерстрема.

5. Сравнить мотивы табакокурения и степень никотиновой зависимости у подростков с различной гендерной принадлежностью.

Исследование проводилось в два этапа. Подготовительный этап исследования включал проведение теоретического анализа литературы по заявленной проблеме, а также изучение и подбор методов и методик, отвечающих задачам исследования. На этапе основного исследования применялся метод психодиагностического тестирования, в рамках которого использовались указанные выше методики.

Теоретический анализ литературы показал, что аддиктивное (зависимое) поведение – тип девиантного поведения с формированием стремления к уходу от реальности путем искусственного изменения своего психического состояния посредством приема некоторых веществ или постоянной фиксации внимания на определенных видах деятельности с целью развития и поддержания интенсивных эмоций [7, с. 52]. Характерной особенностью зависимого поведения является его цикличность. Выделяют следующие фазы одного цикла: наличие внутренней готовности к аддиктивному поведению; усиление желания и напряжения; ожидание и активный поиск объекта аддикции; получение объекта и достижение специфических переживаний; расслабление; фаза ремиссии (относительного покоя). Далее цикл повторяется с



индивидуальной частотой и выраженностью. Например, для одного аддикта цикл может продолжаться месяц, для другого – один день [2, с. 120].

Тревожная тенденция сегодняшнего дня – все большее распространение зависимого поведения среди детей и подростков [6, с. 6]. Сущность зависимого поведения заключается в неумении человека управлять своим эмоциональным тонусом. Как правило, человек стремится к положительным эмоциям, жаждет ярких впечатлений, хорошего настроения и защиты от страхов, внешних угроз, недовольства собой, но жизнь зачастую не способствует этому. Именно тогда человек и обращается к помощи своеобразных «костылей», в роли которых выступают различные объекты зависимости (алкоголь, сигареты, наркотик, компьютер, азартные игры и т. д.) [6, с. 6]. Табак является наиболее широко распространенным и используемым во всем мире объектом зависимости. Систематическое поглощение небольших, несмертельных доз никотина вызывает привычку, пристрастие к курению. Никотин включается в процессы обмена, происходящие в организме человека, и становится буквально необходимым. Исследователи считают, что систематическое курение можно рассматривать как результат первоначального экспериментирования с сигаретой, и при достаточно частом повторении оно становится привычкой.

Никотиновая зависимость одна из самых распространенных в мире. Зависимость вызывает никотин – один из компонентов табачного дыма. У разных людей сроки формирования зависимости различны. Чаще всего детей к курению влечет любопытство, стремление подражать и не отстать от сверстников, а также казаться взрослыми. В плен зависимости человека приводят неумение или нежелание адекватно оценивать реальность, решать повседневные жизненные задачи, разрешать проблемы и преодолевать трудности [6, с. 10]. Выделяют

различные факторы, побуждающие человека к курению, которые чаще всего разделяются исследователями на социальные, семейные, биологические и психологические.

Наиболее уязвимыми в отношении курения являются подростки. Для подросткового периода развития характерны эмоциональная неустойчивость и резкие колебания настроения [5, с. 165]. Центральным и специфическим новообразованием этого возраста, по мнению Л. С. Выготского, является чувство взрослости – отношение подростка к себе как к взрослому. Развитие взрослости в разных ее проявлениях зависит от того, в какой сфере пытается утвердиться подросток, какой характер приобретает его самостоятельность – в отношениях со сверстниками, использовании свободного времени, различных занятиях, домашних делах [4, с. 290]. Распространенным способом доказать свою самостоятельность и взрослость считается делать то, что делают взрослые. Зачастую подражая взрослым, подростки и начинают приобщаться к курению.

Исследователи отмечают, что одним из факторов, влияющих на формирование зависимости, является гендер. В психологии «гендер» понимается как «социальный пол», т. е. социально детерминированные роли, идентичности и сферы деятельности мужчин и женщин, зависящие не от биологических половых различий, а от социальной организации общества [1, с. 17]. Термин «гендер» впервые был использован как отправная точка для анализа социальных отношений в обществе американским психоаналитиком Робертом Столлером в 1958 году. Понятие гендер означает сложный социокультурный процесс формирования обществом различий в мужских и женских ролях, поведении, ментальных и эмоциональных характеристиках, и сам результат – социальный конструкт гендера. Соотношение понятий пола и гендера в традиционном ключе предстает в следующем виде: биологический пол – это данность, а гендер – это достигаемый социальный статус, который связан с исполнени-

ем определенных социальных ролей. Гендер отражает особенности социального взаимодействия мужчин и женщин и разграничения биологического и социального в отношениях между людьми мужского и женского полов [3, с. 37].

Эмпирическое исследование проводилось на базе МАОУ Улетовская СОШ МР «Улетовский район» Забайкальского края. Выборку составили 90 подростков со стажем табакокурения не менее одного года. На основе результатов, полученных с помощью методики С. Бэм, были выделены две группы: 30 подростков – лица с фемининной гендерной принадлежностью, 30 – с маскулинной гендерной принадлежностью (лица с андрогинной гендерной принадлежностью были исключены из исследования). Была обеспечена сопоставимость групп по возрасту, образовательным условиям и социальным параметрам семьи.

В результате эмпирического исследования были выявлены статистически значимые различия ( $p \leq 0,01$ ) в степени выраженности никотиновой зависимости подростков с различной гендерной принадлежностью. При этом у лиц с фемининной гендерной принадлежностью она оказалась более высокой, по сравнению с подростками с маскулинной гендерной принадлежностью. Возможно, это связано с тем, что фемининная гендерная принадлежность характеризуется большей эмоциональностью, сензитивностью, в связи с чем психологическая зависимость формируется быстрее и является более выраженной, чем в случае маскулинной гендерной принадлежности. Можно отметить, что по сравнению с мужчинами, чаще имеющими маскулинную гендерную принадлежность, женщины, которые наоборот чаще характеризуются фемининной гендерной принадлежностью, более конформны, внушаемы, легкоубеждаемы и управляемы в силу своей социальной зависимости и подчиненности. Коммуникативные черты и стиль общения мальчиков и девочек с маскулинной и фемининной гендерной принадлежностью не одинаковы. Общение дево-

чек в динамическом плане выглядит менее активным, чем у мальчиков, но имеет более дружелюбный и избирательный характер. Этот факт также может оказывать влияние на формирование никотиновой зависимости.

В результате исследования также были выявлены различия в содержании мотивов курения: у лиц с маскулинной гендерной принадлежностью преобладающими оказались такие мотивы, как стимулирование активности, ритуальные действия, снятие тревожности, а у лиц с фемининной гендерной принадлежностью – привычка, психологическая зависимость, расслабление. Возможно, это связано с тем, что стилевые характеристики поведения мужчин и женщин с маскулинной и фемининной гендерной принадлежностью существенно различаются. Например, маскулинные мальчики значительно хуже, чем фемининные девочки, эмоционально переносят длительный период ограничения движений или полной обездвиженности. Девочки больше заботятся о своей внешней привлекательности, в то время как мальчики стремятся обращать на себя внимание с помощью активных действий. Существуют различия в уровне агрессивности лиц с различной гендерной принадлежностью: исследователи отмечают, что у лиц с маскулинной гендерной принадлежностью в подростковом возрасте уровень агрессивности значительно выше. Кроме того, как было отмечено выше, коммуникативные черты и стиль общения маскулинных и фемининных подростков не одинаковы.

Опираясь на данные, полученные при изучении мотивов табакокурения подростков, мы можем предположить, что у лиц с фемининной гендерной принадлежностью будут преобладать психологические факторы риска в отношении развития никотиновой зависимости, так как у них ярко выражены такие мотивы табакокурения как привычка и расслабление. У лиц с маскулинной гендерной принадлежностью, вероятно, будут преобладать

социальные и физиологические факторы, так как у них акцентированы такие мотивы табакокурения как стимулирование активности, ритуальные действия, снятие тревожности.

Таким образом, результаты исследования свидетельствуют о наличии гендерных особенностей табакокурения подростков с различной гендерной принадлежностью, состоящих в различии мотивов курения и степени выраженности никотиновой зависимости.

### **Литература**

1. Введение в гендерные исследования / под ред. И. В. Костиковой. М.: Изд-во МГУ, 2000. 224 с.
2. Змановская Е. В. Девиантология: Психология отклоняющегося поведения. М.: Академия, 2003. 288 с.
3. Климов Е. А. Пути в профессионализм. М.: Флинта, 2003. 267 с.
4. Кулагина И. Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека / И. Ю. Кулагина, В. Н. Колюцкий. М.: ТЦ Сфера, 2004. 464 с.
5. Психолого-педагогическая диагностика / под ред. И. Ю. Левченко, С. Д. Забрамной. М.: Академия, 2003. 320 с.
6. Симатова О. Б. Как воспитать поколение независимых (возможности участников образовательного процесса в профилактике зависимого поведения детей и подростков). Чита: Изд-во ЗабГГПУ, 2011. 144 с.
7. Симатова О. Б. Психология зависимости. Чита: Изд-во ЗабГГПУ, 2006. 301 с.

## **Влияние рекламы на поведение детей младшего школьного возраста**

*Я. С. Бровкина, студентка 3 курса*

*Научный руководитель Е. В. Галеева, ст. преподаватель  
Восточно-Сибирская государственная академия образования,  
Педагогический институт, г. Иркутск*

«Реклама – двигатель торговли!» Эту сакраментальную для многих фразу произнес поляк Людовик Метцель, еще в позапрошлом веке открывший первое в России рекламное агентство.

Реклама, являясь искусственным социальным конструктором и феноменом массовой культуры, рассчитанной на потребление, способна влиять на человека и формировать такую черту личности как консюмеризм, т. е. чрезмерное увлечение материальной стороной жизни в ущерб духовной [3, с. 27].

Детская аудитория стала объектом влияния рекламных мероприятий за рубежом в 1960-х гг., в России – в конце 1990-х гг. Специалисты рекламных агентств по заказу крупных корпораций - производителей товаров проводили различные эмпирические исследования с прагматической целью увеличения продаж и повышения эффективности психологического влияния рекламы на детей. Результаты этих исследований редко публиковались и обсуждались. Такое положение сохранилось и на сегодняшний день. Проведенный анализ литературы показывает, что психологические исследования влияния телевизионной рекламы на детей младшего школьного возраста единичны.

Изучением проблемы влияния рекламы на поведение детей занимались Н. Н. Авдеева, Н. А. Фоминых, А. И. Донцов, Л. П. Казакова, Д. Лемиш, С. Г. Кара – Мурза, К. МакГвайер, К. Мозер, Н. А. Фоминых, А. Н. Лебедев-Любимов, В. Gunter и J. McAleer. Но все исследования имеют частный характер и не раскрывают общие закономерности этого влияния.

Разработка исследовательского инструмента для изучения влияния рекламы на младших школьников является трудоемкой задачей, так как телевизионная реклама представляет собой сложный продукт творческого мышления разработчиков, исходя из этого, ее нельзя изучить экспериментально.

Реклама – одно из наиболее сильных средств, закладывающих определенные, предпочтительные модели поведения. Под воздействием рекламы у детей могут формироваться новые потребности и ожидания. Если же продукт предназначен для детей, то реклама не только побуждает их быть инициаторами

покупок родителями, но и стимулирует самостоятельные покупки. Таким образом, у детей формируются не только социальные модели, но и потребительское поведение.

Из рекламы дети узнают много нового, начинают лучше ориентироваться в огромном мире товаров, понимают их функции, преимущества и недостатки.

Дети не могут провести границу между реальным миром и виртуальным. Ребенок в возрасте до 8 лет не способен критически воспринимать информацию с экрана (телевизора или компьютера) и склонен относиться к ней с полным доверием.

Так, ученые Н. Н. Авдеева и А. И. Донцов [4] сформулировали психологические методы воздействия рекламы, имеющие наибольшее влияние на формирование личности ребенка:

- психологическое заражение, например: реклама формирует эмоциональную среду личности в момент ее просмотра;
- подражание, присваивание ребенком различных моделей поведения, взглядов, мировоззрения, которые он видит на экране телевизора или компьютера;
- внушение, так как у детей высокая суггестивность ввиду несформированной целостности личности [4].

Личность ребенка младшего школьного возраста в процессе ее формирования оказывается под мощным воздействием ближней среды, составляющими которой являются компьютер и телевизор.

Рекламу по праву считают одним из мощнейших средств воздействия на массовое сознание, но необходимо отметить, что ее первоначальная информационная функция отошла на второй план, уступив место манипуляции. Она распространяет далеко не безупречный эстетический вкус и не слишком тонкое чувство юмора, часто нарушая этические нормы. Ее техника убеждения создает лишь иллюзию свободного выбора. Реклама все чаще вмешивается в жизнь человека, управляя им на осознанном и бессознательном уровнях.

В. Г. Зазыкин выделяет четыре компонента психологического воздействия рекламы:

1. Когнитивный (получение новой информации за счет процессов переработки информации: ощущение, восприятие, внимания, ассоциативного мышления, памяти).

2. Аффективный (формирование эмоционального отношения, побуждающего желания, переживания).

3. Регулятивный (побуждение к конкретным действиям).

4. Коммуникативный (интеграция в процессы информационного общения, активность деятельности, обмена мнениями и пр.) [1].

Исследователи С. Г. Кара-Мурза, В. Паккард отметили «убаюкивающий эффект» телерекламы, обеспечивающий пассивность восприятия [3]. Сочетание текста, образов, музыки и домашней обстановки приводит к релаксации, снижению умственной активности и критичности восприятия информации. При этом дети по сравнению со взрослыми психологически не защищены, так как не могут противопоставить воздействию рекламы собственные установки, взгляды, нравственные критерии, так как они еще у них не сформированы.

Большое влияние на формирование отношения к рекламе оказывает оценка родителями, поскольку родительское мнение важно для детей, особенно в старшем дошкольном возрасте.

В нашей стране Федеральный закон о рекламе содержит статью № 6, посвященную защите несовершеннолетних [2]. «В целях защиты несовершеннолетних от злоупотреблений их доверием и недостатком опыта в рекламе не допускаются:

1) дискредитация родителей и воспитателей, подрыв доверия к ним у несовершеннолетних;

2) побуждение несовершеннолетних к тому, чтобы они убедили родителей или других лиц приобрести рекламируемый товар;

3) создание у несовершеннолетних искаженного представления о доступности товара для семьи с любым уровнем дохода;



4) создание у несовершеннолетних впечатления о том, что обладание рекламируемым товаром ставит их в предпочтительное положение перед их сверстниками;

5) формирование комплекса неполноценности у несовершеннолетних, не обладающих рекламируемым товаром;

6) показ несовершеннолетних в опасных ситуациях;

7) приуменьшение уровня необходимых для использования рекламируемого товара навыков у несовершеннолетних той возрастной группы, для которой этот товар предназначен;

8) формирование у несовершеннолетних комплекса неполноценности, связанного с их внешней непривлекательностью».

Однако, как известно, любая социальная проблема не может быть решена с помощью только одного законодательства. Да и в условиях рыночной экономики, учитывая, как мало детских программ имеется на федеральных каналах, субсидируемых государством, детское телевидение зависимо от рекламы.

Изучив психолого-педагогическую, социальную и правовую литературу по проблеме влияния рекламы на поведение младших школьников, можно сделать вывод, что реклама безусловно оказывает огромное влияние на ребенка, а именно:

1. телевизионная реклама является для младших школьников основным источником информации о предоставляемых товарах и вызывает интерес к объектам рекламы;

2. под воздействием рекламы у детей формируются новые потребности и ожидания;

3. реклама оказывает огромное влияние на детей, на их образ жизни, манеры поведения, привычки и вкусы;

4. реклама формирует у детей культурные эталоны.

Проблема влияние рекламы на поведение детей младшего школьного возраста является малоизученной и требует дальнейшего изучения.

## Литература

1. Зазыкин В. Г. Психология в рекламе. М.: ДатаСтром, 1992. 64 с.
2. О рекламе: федер. Закон : [принят Гос. Думой 22 февраля 2006 г.: одобр. Советом Федерации 3 марта 2006 г.]. // Российская газета. 2006. № 51. 15 марта.
3. Паккард В. Тайные манипуляторы. М. : Смысл, 2004. 281 с.
4. Сухова Е. В. Компьютер, реклама попса как среда, формирующая личность младшего школьника: тезисы / кафедра педагогики ВлГУ.

### **Теоретико-методологические аспекты проблемы самоотношения педагогов в психологии**

*А. А. Бузунова, студентка 4 курса  
Научный руководитель О. Б. Симатова, канд. психол. наук,  
доцент кафедры психологии образования  
Забайкальский государственный университет, г. Чита*

Актуальность исследования самоотношения педагогов средней образовательной школы определяется недостаточностью изученности некоторых аспектов данной проблемы и ее социальной значимостью, обусловленной наличием взаимосвязи самоотношения педагога с эффективностью его профессиональной деятельности.

Настоящее исследование проводилось в русле проблемы самоотношения личности. Под самоотношением в современной психологии понимается содержательное конструирование человеком своего жизненного пути, включающего в себя как совокупность индивидуальных жизненных смыслов, так и пространство реального действия (актуального и потенциального), то есть потребность в нахождении своего места в труде, обществе и жизни [4]. Несмотря на существующее терминологическое многообразие, большинство исследователей придерживаются мнения о том, что самоотношение является

эмоциональной составляющей самосознания (В. В. Столин, И. И. Чеснокова). Глубокий анализ проблемы самоотношения дан в концепции самосознания В. В. Столина, которая считается наиболее разработанной в отечественной психологии. При создании данной концепции В. В. Столин опирался на идеи А. Н. Леонтьева о деятельности и сознании личности, на представления о личностном смысле.

В. В. Столин определяет самоотношение как «переживание, относительно устойчивое чувство, пронизывающее самовосприятие и «Я-образ» [1]. Основой самоотношения является потребность личности в самоактуализации. «Собственное «Я», собственные черты и качества оцениваются в отношении к мотивам, выражающим потребность в самореализации, и рассматриваются как ее условие» [1].

В психологии существуют два противоположных подхода к объяснению самоотношения. В первом случае его рассматривают как одномерное, во-втором – как сложноструктурированное психическое образование. Вопрос о строении самоотношения в первом случае не ставится, а его содержание понимается как универсальное для всех субъектов, неделимое чувство «за» или «против» своего «Я». Определение самоотношения как одномерного образования не нашло своего эмпирического подтверждения как в современной отечественной, так и в зарубежной психологии. Некоторые исследователи в данном контексте определяют самоотношение «концептуально пустым понятием». Теоретические основы рассмотрения отношения личности к себе как одномерного психического образования подвергаются критике за то, что они неявно предполагают, что сложностью и многомерностью обладает лишь сам объект познания – «Я», но не отношение к нему.

Наиболее полно объясняющим строение самоотношения является его понимание как образования, сложность строения которого обусловлена многоплановостью и глубиной жизнен-

ных отношений личности. Содержательный анализ структурных компонентов самооотношения, по С. Р. Пантелееву, позволяет выделить две различные по семантическому содержанию, совместно функционирующие подсистемы: «оценочную» и «эмоционально-ценностную». В случае оценки самооотношение определяется как «самоуважение», «чувство компетентности», «чувство эффективности». В качестве эмоции самооотношение обозначается как «аутосимпатия», «чувство собственного достоинства», «самоценность», «самоприятие». Обе подсистемы находятся в отношении взаимного превращения.

Проблема самооотношения интенсивно разрабатывалась отечественными исследователями: А. Л. Деркач изучал акмеологические основы развития самооотношения [2], В. В. Столин рассматривал самооотношение как составляющую самосознания личности [5], А. Н. Леонтьев изучал мотивацию учебной деятельности как основу позитивного самооотношения [3], С. Р. Пантелеев рассматривал строение самооотношения как эмоционально-оценочной системы. Также значительный вклад в разработку проблемы самооотношения внесли зарубежные авторы: А. Адлер и А. Маслоу предложили теории самоутверждения, И. Гофман и М. Снайдер разработали теории самопрезентации, Г. Олпорт изучал психологические особенности самооотношения у детей.

Вследствие высокой динамики изменений, происходящих в обществе, перед современной средней общеобразовательной школой стоит проблема пересмотра требований к личностно-профессиональному росту педагога. Причины возникновения сложностей в профессиональном развитии педагога зачастую связаны с рядом психологических характеристик педагога, в том числе, и с его самооотношением. Любое изменение самооотношения сопряжено с проблемными, конфликтными переживаниями. Оптимизация самооотношения педагога способствует

повышению уровня эффективности педагогического взаимодействия, адекватной оценке действительности, самоактуализации, прогнозированию отношений к себе окружающих.

Роль самоотношения педагога очень велика, так как развитое позитивное самоотношение учителя является важнейшим психологическим условием его эффективного взаимодействия с учениками. Самоотношение является смысловым по своей природе образованием, имеет для педагога существенную ценность и значимость, представлено в его сознании как достоверное, не вызывающее сомнения переживание личностного смысла «Я». Любое его изменение сопряжено с проблемными, конфликтными и даже кризисно-экзистенциальными переживаниями. Однако данные переживания являются не только той опасностью, которая может возникнуть в процессе развития позитивного самоотношения педагога, но и тем условием, без которого невозможна реализация данной цели.

Совершенствование профессионального самосознания учителя лично и общественно значимо. Учителю это позволяет найти оптимальные способы взаимодействия и формы профессиональной деятельности. Общественная значимость определяется тем, что учитель обучает и воспитывает новое поколение, во многом способствуя развитию самосознания будущих граждан. Одним из важнейших элементов структуры профессионального самосознания учителя, его аффективным компонентом, является его самоотношение. Особого внимания психологов заслуживает проблема адекватности самоотношения учителя, поскольку, по мнению большинства исследователей, только учитель с положительной «Я-концепцией», адекватной самооценкой и позитивным самоотношением способен оказать положительное воздействие на самооценку и самоотношение детей, активно влиять на их личностное и интеллектуальное развитие. Все вышеизложенное делает высоко актуальным и социально значимым изучение особенностей проявления и развития самоотношения учителя.

Теоретический анализ научной литературы и сопоставление различных взглядов на проблему самоотношения педагога показали, что ни один из рассмотренных подходов не является оптимальным и полностью убедительным. Можно заметить, что исследования в этой области отличает крайняя терминологическая аморфность и концептуальная неопределенность, что делает практически невозможным корректное сопоставление данных и выделение некоторых общепризнанных результатов, которые можно было бы положить в основу адекватной модели строения самоотношения. Можно выделить, пожалуй, два положения, которые явно или неявно принимаются большинством исследователей: во-первых, то, что существует некоторое обобщенное самоотношение (самоуважение, самооценка), которое является целостным, одномерным и универсальным образованием, выражающим степень положительности отношения индивида к собственному представлению о себе; во-вторых, то, что это обобщенное самоотношение каким-то образом интегрируется из частных самооценок. Итак, рассмотрев теоретические аспекты проблемы данной работы, можно сделать вывод о том, что проблема самоотношения педагогов уже достаточно длительное время находится в центре пристального внимания ученых, но, в основном, в контексте исследования ими более общих вопросов: самосознания личности, самоотношения в структуре самосознания, самооценки педагогов и т. д.

#### Литература

1. Бодалев А. А. Общая психодиагностика / А. А. Бодалев, В. В. Столин. СПб.: Речь, 2004. 440 с.
2. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала. М.: Изд-во Московского психолого-педагогического института, 2004. 752 с.
3. Леонтьев В. Г. Психологические механизмы мотивации учебной деятельности. Новосибирск: НГПИ, 1989. 89 с.
4. Сарджвеладзе Н. И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой. М.: Сфера, 1999. 480 с.
5. Столин В. В. Самосознание личности. М.: Вагриус, 1991. 456 с.

## **Психолого-педагогические основы формирования универсальных предпосылок учебной деятельности старших дошкольников**

*К. И. Бянкина, студентка 4 курса*

*Научный руководитель А. И. Улзытуева, д-р пед. наук, доцент  
Забайкальский государственный университет, г. Чита*

Психологическая готовность к обучению в школе является важнейшим итогом воспитания и обучения дошкольников в детском саду. Ее содержание определяется системой требований, которую школа предъявляет к ребенку. Это ответственное отношение к школе и учебе, произвольное управление своим поведением, выполнение умственной работы, обеспечивающей сознательное усвоение знаний, установление со сверстниками и взрослыми взаимоотношений, определяемых совместной деятельностью.

Психологическая готовность к школе заключается в том, что ребенок овладевает предпосылками к последующему их усвоению. Т. Д. Абдурасулова считает, что задача выявления содержания психологической готовности к обучению в школе – это и есть задача установления предпосылок собственно «школьных» психологических качеств, которые могут и должны быть сформированы у ребенка к моменту поступления в школу [1, с. 138].

Первым условием успешного учения ребенка в начальной школе является наличие у него соответствующих мотивов учения – отношения к нему как к важному, общественно значимому делу, стремления к приобретению знаний, интереса к определенным учебным предметам. Только наличие достаточно сильных и устойчивых мотивов учения может побудить ребенка к систематическому и добросовестному выполнению обязанностей, налагаемых на него школой.

Предпосылками возникновения этих мотивов служат, с одной стороны, формирующееся к концу дошкольного детства общее желание детей поступить в школу, приобрести почетное в глазах ребенка положение школьника и, с другой стороны, развитие любознательности, умственной активности, обнаруживающихся в живом интересе к окружающему.

На сегодняшний день практически общепризнанно, что готовность к школьному обучению – многокомпонентное образование, которое требует комплексных психологических исследований. Внедрение новых федеральных государственных образовательных стандартов, где основным результатом образования является овладение набором универсальных учебных действий, позволяющих ставить и решать важнейшие жизненные и профессиональные задачи, вносит свои коррективы в оценку комплексов готовности к обучению в школе [5, с. 207]. В связи с этим актуальна проблема формирования универсальных предпосылок учебной деятельности в предшкольный период. Решение данной проблемы обеспечит успешную адаптацию дошкольников к условиям школьной жизни и поможет им совершенствовать универсальные учебные действия в начальной школе.

К старшему дошкольному возрасту перестраиваются вся психическая жизнь ребенка и его отношение к окружающему миру. Суть этой перестройки заключается в том, что в дошкольном возрасте возникает внутренняя психическая жизнь и внутренняя регуляция поведения, становление которых связано с целым рядом новообразований в психике и сознании старшего дошкольника.

Психологические особенности детей старшего дошкольного возраста охватывают когнитивную, эмоциональную, поведенческую сферы и обеспечивают возможность развития устойчивых познавательных интересов.



В Федеральных государственных требованиях (ФГТ) к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования (ООП ДО) представлен Планируемый итоговый результат дошкольного образования – социальный портрет ребенка 7 лет. При этом под «социальным портретом» понимается совокупность интегративных качеств, которые закладываются в дошкольном возрасте и определяют результативность других ступеней образования. Формирование этих качеств предполагает системное развитие ребенка: физическое (включая созревание нервной системы) и психическое (личностное и интеллектуальное).

Рассматривая универсальные предпосылки учебной деятельности, отечественная психология опирается на положения о содержании и структуре учебной деятельности, выдвинутые Д. Б. Элькониным и В. В. Давыдовым. С точки зрения ученых, учебной является такая деятельность, в ходе которой дети овладевают системой научно-теоретических понятий и опирающихся на них общих способов решения конкретно-практических задач.

Усвоение и воспроизведение детьми этих способов выступает в качестве основной учебной цели. Знания, умения и навыки ребенок может получать и вне этой деятельности, например, в игре, в труде. Однако только в условиях учебной деятельности, как отмечает Л. И. Божович, возможно усвоение системы теоретических понятий как формы общественного опыта [3, с. 212].

Доказано, что развитие учебной деятельности возможно, прежде всего, на основе осознанного вычленения ребенком способа действий. Следовательно, второй предпосылкой учебной деятельности в ее развитом виде выступает овладение детьми общими способами действий, т. е. такими способами, которые позволяют решать ряд практических или познавательных задач, выделять новые связи и отношения.

Учебная деятельность – вид познавательной деятельности самого ребенка, но одного умения работать по указаниям воспитателя недостаточно для ее формирования. В тех случаях, когда дети точно следуют инструкции педагога, они воспринимаяют от него способ действий для решения конкретно-практической задачи. Для решения же группы задач определенного типа нужно вначале усвоить общий способ действий.

Третьей, не менее важной универсальной предпосылкой учебной деятельности детей является самостоятельное нахождение способов решения практических и познавательных задач [2, с. 39–44].

Четвертой универсальной предпосылкой учебной деятельности, которая должна быть сформирована у детей, является обучение детей контролю за способом выполнения своих действий. Поскольку учебная деятельность осуществляется на основе образца действий, то без сопоставления реально производимого ребенком действия с образцом, т. е. без контроля, учебная деятельность лишается своего основного компонента.

Психолого-педагогические исследования последних лет дают основание считать, что подготовку к учебной деятельности рационально начинать с формирования умений контролировать и оценивать свои действия. Исследования Н. Н. Подьякова и Т. Г. Максимовой показали, что старшие дети могут не только находить рассогласование между заданными и полученными результатами, но и определять его величину и направление, а затем на этой основе успешно осуществлять коррекцию своего действия [6]. Это говорит о том, что у детей стихийно складываются элементарные контрольные действия. Задача же воспитателя, по мнению Н. Е. Веракса, – целенаправленно обучать детей действиям контроля [4, с. 70].

Итак, рассмотрев вопрос об универсальных предпосылках учебной деятельности детей, можно назвать основные компоненты этой деятельности: принятие задачи; выбор путей

и средств для ее осуществления и следование им; контроль, самоконтроль и самопроверка; личностный (мотивационный) компонент. Сюда относятся мотивы, побуждающие детей овладевать учебной деятельностью, включая познавательные интересы.

Структура учебной деятельности определяется не только ее компонентами, но и их взаимосвязью, которая придает ей целостный характер.

В настоящее время основанием преемственности разных ступеней образовательной системы становится ориентация на ключевой стратегический приоритет непрерывного образования – формирование умения учиться. Исходя из этого, интегративное качество «Овладевший универсальными предпосылками учебной деятельности» является значимым в развитии дошкольника и является показателем его психологической готовности к обучению.

### Литература

1. Абдурасулова Т. Д. Диагностика формирования психологических предпосылок готовности к школе детей 4–5 лет: дис. канд. психол. наук. М., 1997. 138 с.
2. Анисимова Т. Б. Подготовка ребенка к школе. М.: Феникс, 2004. 138 с.
3. Анищенко О. М. Условия формирования предпосылок учебной деятельности детей // Дошкольное воспитание. 1979. № 5. С. 39–44.
4. Божович Л. И. Избранные психологические труды: Проблемы формирования личности / под ред. Д. И. Фельдштейна. М.: Междунар. пед. акад., 1995. 212 с.
4. Веракса Н. Е. Развитие ребенка в дошкольном детстве: пособие для педагогов дошкольных учреждений / Н. Е. Веракса, А. Н. Веракса. М.: Мозаика-Синтез, 2006. 70 с.
5. Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе: учеб. пособие для студ. вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии. 4-е изд. М.: Просвещение, 2006. 207 с.
6. Поддьяков Н. Н., Максимова Т. Г. Развитие коррекции практического действия в зависимости от его результата у дошкольников. Новые исследования в психологии и возрастной физиологии, 1972. 98 с

## Представления молодежи о распределении ролей в семье

*А. И. Васильева, студентка 4 курса  
Научный руководитель Н. В. Тонышева,  
ассистент кафедры психологии образования  
Забайкальский государственный университет, г. Чита*

Создание семьи является одной из важнейших потребностей молодых людей, выступая основным фактором их личностного становления. В современном мире происходят кардинальные изменения, которые приводят к изменению в сознании молодого поколения, к деформации его взглядов на будущую семью (например: равноправие мужчин и женщин в семье; приемлемость свободных отношений и совместного проживания молодых людей без регистрации брака; снижение культурного, морально-нравственного уровня страны, в частности, молодого поколения и др.). Молодые люди желают построить семьи с новым стилем распределения ролей – более разнообразным и более подходящим для них.

Одной из важнейших характеристик будущей семьи является ее ролевая структура, отражающая, какие обязанности в семье будет выполнять каждый из супругов, насколько жестко они связаны с полом, в какой степени они определяются волей и желанием супругов, а в какой – традициями и другими внешними факторами.

В отечественной и зарубежной психологии накоплен ряд многочисленных исследований, направленных на изучение семьи и ее ролевой и поло-ролевой структуры. Э. Г. Эйдемиллер и В. В. Юстицкис, одни из первых исследователей, которые заговорили о семейных ролях и о последствии их несовпадений. И. С. Ковалев изучал роли и рассматривал их в контексте семьи. Б. Мурстейн разработал теорию «стимул-ценность-роль». Л. В. Хоффман, Ф. И. Най, А. Торнтон проводили ис-

следования ролевых установок. Н. Голдберг, Дж. Сканцони, Г. Л. Фоке и Р. Раппопорт, М. Бергер и др. изучали типы семей по распределению ролей. Т. А. Гурко в 1983 году было проведено исследование, направленное на изучение стиля молодой семьи. Ю. А. Бакулина (1996 г.) исследовала согласованность представлений о распределении ролей в семье.

Е. В. Антонюк, Т. Р. Сулова, Е. В. Лекторская, Ю. Е. Алешина, С. И. Голод, Р. И. Най, Е. М. Роллингз, Л. Хаас в результате своих исследований выявили, что наблюдается активный процесс эгалитаризации семейных отношений. Исследования Н. Л. Москвичевой, Е. И. Белинской, Е. П. Куликовой доказывают, что традиционная модель семьи уходит в прошлое.

Понятие семейной роли в отечественной науке опирается на представления отечественных авторов о социальной роли. Социальная роль понимается, прежде всего, как функция социальной системы, модель поведения, объективно заданная социальной позицией личности в системе объективных или межличностных отношений. Семейная роль – это социальная функция личности, способ ее поведения в зависимости от статуса в семье.

Одной из наиболее серьезных проблем при исследовании семьи является само выделение ролей. Наиболее распространена традиция выделения и описания следующих семейных ролей (Ю. Е. Алешина, Л. Я. Гозман, 1987): ответственный за материальное обеспечение семьи, хозяин (хозяйка), роль ответственного по уходу за младенцем, роль воспитателя, роль сексуального партнера, роль организатора развлечений, организатор семейной субкультуры, роль ответственного за поддержание родственных связей, роль «психотерапевта» [1].

Современные нормы предполагают не единый для всего общества способ построения функционально-ролевых отношений в семье, а дифференцированный для разных семей, не жесткое закрепление функций за каждым членом семьи по за-

ранее заданным образцам роли, а гибкое распределение обязанностей. Ролевые и функциональные отношения в семье устанавливаются на основе «приобретенных» критериев, таких как личные склонности, способности, опыт, желания, добровольное согласие, степень занятости в производственной сфере и т. д.

Современная семья является объектом исследования различных областей науки: социологии, педагогики, психологии и различных ее отраслей. В семейной психологии существует ряд многочисленных исследований, направленных на изучение ролей в семье. Однако остается мало изученным вопрос о том, какие именно представления о семейных ролях, об организации функционально-ролевой структуры семейных отношений складываются у молодого поколения [1]. Это обусловило проведение исследования, направленного на изучение представлений молодежи о распределении ролей в семье.

Представления о семье являются олицетворением духа времени и показателем потребностей человека при тех или иных социально-экономических, политических и других условиях, существующих в обществе в конкретный исторический момент, а роль возникает в силу определенных ожиданий внешней среды [2; 3]. Поэтому целью исследования явилось изучение представлений о распределении ролей в семье у городской и сельской молодежи.

### Литература

1. Андреева Т. В. Семейная психология: учеб. пособие. СПб.: Речь, 2004. 244 с.

2. Гилева И. О. Проявление мотивационной готовности к созданию семьи у студентов // Прикладная психология. 2001. № 3

3. Шнейдер Л. Б. Психология семейных отношений. М.: Апрель-Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. 512 с. (Серия «Кафедра психологии»).

## Проблема психологической готовности ребенка к школьному обучению

*В. А. Васильева, педагог-психолог МБДОУ «Детский сад № 96,  
общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением  
эколого-оздоровительного направления развития детей»  
Научный руководитель **Е. В. Гольберт**, канд. пед. наук,  
доцент кафедры психологии образования  
Забайкальский государственный университет, г. Чита*

Одна из самых актуальных проблем современной дошкольной психологии – это проблема готовности ребенка к школе. Начало школьного обучения – закономерный этап в жизни каждого ребенка. Каждый ребенок, достигший определенного возраста, идет в школу. Ребенка учат писать, читать, раскрывают творческие способности, но это еще не значит, что ребенок готов к школьному обучению. Сможет ли ребенок учиться? Как подготовить ребенка к школе? Эта проблема давно интересует родителей и воспитателей.

Данную проблему в своих исследованиях изучали отечественные и зарубежные ученые: Е. М. Бохорский, Л. И. Божович, Л. А. Венгер, Л. Е. Журова, Е. Е. Кравцова, А. Керн, Е. О. Смирнова, Т. В. Тарунтаева, Л. И. Цеханская., С. Штребед, И. Шванцар, Д. Б. Эльконин и др. Задача педагогов и родителей – создать условия для всестороннего, разностороннего и гармоничного развития личности. Готовность к школьному обучению – многокомпонентное образование. В структуре психологической готовности, как правило, принято выделять следующие аспекты: интеллектуальная готовность, мотивационная (личностная) готовность и волевая готовность (уровень развития произвольности).

Интеллектуальная готовность предполагает наличие у ребенка кругозора, запаса конкретных знаний. Ребенок должен владеть планомерным и расчлененным восприятием, элемен-

тами теоретического отношения к изучаемому материалу, обобщенными формами мышления и основными логическими операциями, смысловым запоминанием. Интеллектуальная готовность к школьному обучению связана с развитием мыслительных процессов – способностью обобщать, сравнивать объекты, классифицировать их, выделять существенные признаки, делать выводы. У ребенка должна быть определенная широта представлений, в том числе, образных и пространственных, соответствующее речевое развитие, познавательная активность.

Мотивационная готовность к школе предполагает наличие у ребенка мотивации к обучению. Эта мотивация может быть внешняя и внутренняя.

Внутренняя мотивация предполагает, что ребенок хочет идти в школу, потому что там интересно, и он хочет много знать, а не потому что у него будет новый ранец или родители пообещали купить велосипед (внешняя мотивация). Подготовка ребенка к школе включает формирование у него готовности к принятию новой «социальной позиции» – положения школьника, имеющего круг важных обязанностей и прав, занимающего иное по сравнению с дошкольниками, особое положение в обществе. Эта личностная готовность выражается в отношении ребенка к школе, к учебной деятельности, к учителям, к самому себе. Кроме отношения к учебному процессу в целом, для ребенка, поступающего в школу, важно отношение к учителю, сверстникам и самому себе.

Не менее важным компонентом школьной готовности является волевая готовность. К семи годам происходит оформление основных элементов волевого действия: ребенок способен поставить цель, принять решение, наметить план действия, исполнить его, проявить определенные усилия в случае преодоления препятствия, оценить результат своего действия. Но все эти компоненты волевого действия еще недостаточно раз-



виты. Так, выделяемые цели не всегда достаточно устойчивы и осознанны; удержание цели в значительной степени определяется трудностью задания, длительностью его выполнения.

На протяжении дошкольного детства усложняется характер волевой сферы личности и изменяется ее удельный вес в общей структуре поведения, что проявляется, главным образом, в возрастающем стремлении к преодолению трудностей. Развитие воли в этом возрасте тесно связано с изменением мотивов поведения, соподчинения им. Вместе с тем, что, хотя в дошкольном возрасте и появляются волевые действия, но сфера их применения и их место в поведении ребенка остаются крайне ограниченными. Исследования показывают, что только старший дошкольник способен к длительным волевым усилиям.

Рассмотренные аспекты почти полностью характеризуют психологическую подготовку ребенка к обучению в школе. Индивидуальные способности ребенка до начала школьного обучения еще не соответствует тем требованиям, которые предъявляет школа будущим школьникам. И только в учебном процессе с помощью учителя в результате усвоения знаний происходят изменения, которые по праву можно назвать настройкой на учебу. Но было выявлено, что уже к концу первого года обучения все первоклассники имеют разный уровень успеваемости.

Начинать подготовку к обучению в школе нужно с детского сада, и диагностику готовности к обучению также необходимо осуществлять в рамках дошкольного учреждения. В детском саду ребенок находится в привычной для него обстановке, само диагностическое обследование похоже на индивидуальное занятие. Оно может проводиться в один прием или, если ребенок работает очень медленно и быстро устает, за два раза.

Подготовка ребенка к школе является одной из важнейших задач обучения и воспитания детей, ее решение в единстве с другими задачами дошкольного образования позволяет обеспечить гармоничное развитие детей.

Таким образом, основным содержанием понятия «психологическая готовность к обучению в школе» является готовность к учебной деятельности (учению).

Ответить на вопрос: «готов ли ребенок к школе?» помогут специалисты – педиатры и психологи, которые проведут необходимую диагностику и дадут профессиональные рекомендации по укреплению физического и психологического здоровья детей.

Диагностика готовности к школьному обучению в нашем МБДОУ, которая проводится согласно основной общеобразовательной программе «От рождения до школы» (Н. Е. Веракса, Т. С. Комарова, М. А. Васильева), включает:

1. Диагностику физиологической готовности, т. е. изучение общего физического развития; моторики руки; работоспособности; характеристики движений; произвольной регуляции действий.

2. Диагностику психологической готовности, т. е. изучение уровня развития восприятия; памяти; внимания; мышления; речи; круга знаний и представлений об основных предметах и явлениях окружающей среды.

3. Диагностику социальной, или личностной, готовности, т. е. изучение уровня развития эмоционально-волевой сферы; уровня развития коммуникативных навыков; мотивации к обучению; самооценки.

По результатам диагностики на каждого ребенка заполняется заключение о готовности к школе, по необходимости даются рекомендации по укреплению физического и психологического здоровья детей, по индивидуальной работе, возможно, рекомендации по коррекции тех или иных психических процессов и состояний.

Таким образом, уровень готовности ребенка к школе не определяется только его умением писать, читать и считать. Это совокупность показателей физического, психического и социального развития, которые необходимы ребенку для успешного усвоения им школьной программы.

### Литература

1. Божович Л. И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации поведения детей и подростков. М., 2001.
2. Журова Л. Е., Кочурова Е. Э., Кузнецова М. И. Педагогическая диагностика готовности детей к обучению в школе / Начальная школа, 2009 № 8.
3. Обухова Л. Ф. Возрастная психология. М., 2007.
4. Основная общеобразовательная программа «От рождения до школы» / под ред. Н. Е. Веракса, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой. М., 2012.

## **Исследование произвольного поведения детей старшего дошкольного возраста с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью**

*А. Ю. Влавацкая, студентка 4 курса*

*Научный руководитель Ю. В. Сутурина, канд. психол. наук,  
доцент кафедры специальной психологии коррекционной педагогики  
Забайкальский государственный университет, г. Чита*

Необходимость изучения произвольного поведения детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью (СДВГ) в дошкольном возрасте обусловлена тем, что его сформированность в старшем дошкольном возрасте является одним из показателей готовности к школьному обучению.

По данным разных авторов (И. П. Брызгунов, Н. Н. Заводенко и др.) СДВГ встречается довольно часто: от 2 до 20 % детей характеризуются чрезмерной подвижностью, растормо-

женностью, невнимательностью [2; 4]. Одна из причин данного расстройства – незначительные функциональные нарушения со стороны центральной нервной системы. Эти дети мало чем отличаются от здоровых, разве что повышенной двигательной активностью и дефицитом внимания. Однако постепенно отклонения отдельных психических функций нарастают, что приводит к патологии, которая чаще всего называется «легкая дисфункция мозга». Есть и другие обозначения: «гиперкинетический синдром», «двигательная расторможенность», «синдром дефицита внимания с гиперактивностью». У мальчиков данный синдром встречается в 7–9 раз чаще, чем у девочек.

Наиболее ярко все симптомы СДВГ проявляются у детей в возрасте 2–3 лет (приурочено к началу посещения детского сада) и от 6 до 12 лет, когда ребенок поступает в школу и происходит повышение психофизических нагрузок. В дошкольном возрасте (5–6 лет) нарастают недостатки произвольной концентрации внимания. На занятиях, в играх, требующих сосредоточенности, дети лишь на короткое время концентрируют внимание. Особенно заметны эти недостатки при выполнении заданий, связанных с интеллектуальной деятельностью, которые предлагаются взрослыми. У детей обнаруживается недостаточность в организации своей деятельности, планировании времени, распределении внимания, необходимого при выполнении разных видов заданий.

Волевое поведение является результатом взаимодействия многих, весьма сложных физиологических процессов мозга. Все поведение человека можно разделить на произвольное и произвольное. К произвольному относятся рефлексорные и инстинктивные формы поведения, осуществляющиеся без участия сознания. Произвольное поведение – это сознательное поведение, в основном определяемое поставленной целью и образованным намерением [5; 6].

Необходимым условием возникновения произвольности является мотивация. У животных и маленьких детей мотивация выражается в непосредственных мотивах. Л. И. Божович под мотивом понимает все, что побуждает человека к действию. Поэтому в качестве мотива рассматривается не только предмет удовлетворения потребности (как у А. Н. Леонтьева), но и потребности, интересы, переживания, желания, аффект и т. д. [1].

У старших дошкольников с СДВГ отмечаются некоторые поведенческие особенности: беспокойство, невротические привычки, назойливые движения, двигательная активность, неловкость и т. д. [10].

Дети, которые обнаруживают отдельные симптомы СДВГ или все их разнообразие, иногда просто избегают болезненных для них ощущений. Ребенку, который неспособен или не желает выражать сдерживаемые чувства, естественно, трудно быть спокойным и сосредоточенным, концентрировать внимание, хотя он не имеет при этом перцептивных и неврологических двигательных расстройств. Такой ребенок постоянно переходит от одного занятия к другому, не способен остановиться на чем-нибудь одном или целиком сосредоточить свое внимание на избранном объекте [7]. Гиперактивный ребенок постоянно находится в движении, независимо от того, чем он занимается. Однако результативность подобной «брызжущей» активности не всегда имеет высокое качество, а многое начатое просто не доводится до конца. Внешне создается впечатление, что ребенок очень быстро выполняет задание, и, действительно, быстрым и активным является каждый элемент движения, но в целом у него много лишних, побочных, ненужных и даже каких-то навязчивых движений.

Вышеописанные особенности поведения не дают полной характеристики этого типа детей, хотя и лежат на поверхности в виде повышенной двигательной активности и недоста-

точно сформированных действий самоконтроля. Может быть, не столь ярко выступающими, но имеющими чрезвычайно большое значение и для понимания природы гиперактивного поведения детей, и для коррекции отдельных ее проявлений, являются разнообразные симптомы и нарушения эмоциональной сферы. Эти дети часто или возбудимы, или внутренне напряжены. Обследования подтверждают, что эти дети бедны эмоциональными ощущениями: у них не выразительны в цветовом отношении рисунки, стереотипны и поверхностны образы; беден эмоциональный отклик на музыкальные, художественные произведения, не глубоки эмоциональные проявления по отношению с другими людьми [9].

Итак, у старших дошкольников с СДВГ отмечаются некоторые поведенческие особенности: беспокойство, невротические привычки, назойливые движения, двигательная активность, невнимательность, неловкость и т. д. Ребенок с СДВГ постоянно находится в движении, начатое дело не всегда доводится до конца.

Исследование произвольного поведения детей с СДВГ старшего дошкольного возраста проводилось на базе МБДОУ № 4 г. Чита, п. Антипиха. В нем принимала участие группа детей, посещающих детский сад. За время наблюдения в группе было замечено, что у 3 детей наиболее ярко выражены признаки, присущие детям с СДВГ, и несформированное произвольное поведение.

Для оценки произвольного поведения у детей старшего дошкольного возраста были проведены методики «Не подглядывай» [3] и методика изучения выполнения детьми правил в подвижной игре [11].

Результаты проведения методики «Не подглядывай» позволили выделить три группы детей, различающихся по уровню развития таких волевых качеств как упорство и целеустремленность. Первая группа включила 35 % дошкольников,

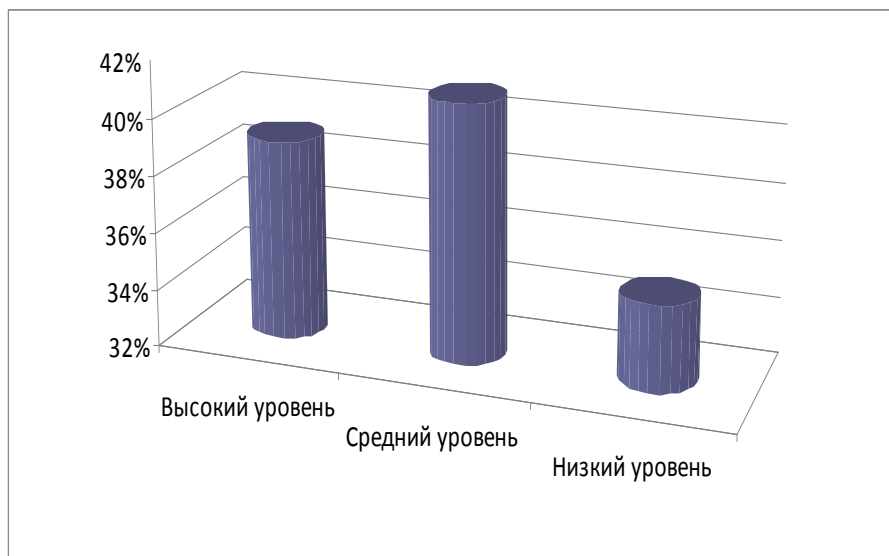
у которых отмечается слабое развитие таких волевых качеств как упорство и целеустремленность, т.е. недостаточно сформировано произвольное поведение. Для них характерна эмоциональная неустойчивость, что сказывается на качестве выполнения задания. Необходимость выполнять определенное действие (сидеть с закрытыми глазами) в течение длительного времени стало препятствием на пути этих детей к достижению цели (дождаться, пока им дадут игру). Дети не владеют подчинением своего поведения определенной цели, не могут проявить силу воли для достижения цели. Незрелость такого волевого качества как упорство, характеризуется тем, что дети выдерживали с закрытыми глазами короткий промежуток времени. Сובлазн узнать, что же происходит вокруг, какую игру получит ребенок, проявлялся в том, что дети начинали активно подглядывать, думая, что этого никто не видит. Эти дошкольники обладают низким уровнем развития волевых качеств.

Вторая группа включила в себя 41 % дошкольников, у которых отмечается средний уровень развития волевых качеств. Дети не смогли полностью сосредоточиться на достижении цели, отвлекались на шум, который специально производил исследователь (постукивания и т. п.). Не выдерживая однообразного, скучного занятия, дети начинали подглядывать, но количество подглядываний было небольшим и варьировалось от 1 до 2. Эти дошкольники обладают средним уровнем развития волевых качеств.

Третья группа детей, численность которой составила 39 %, представлена детьми, у которых отмечается высокий уровень развития волевых качеств. Дети продержались с закрытыми глазами более 3 минут, не совершив при этом ни одного подглядывания. Это объясняется тем, что дети ставили перед собой цель сидеть с закрытыми глазами, пока им не дадут игру, и прикладывали массу волевых усилий, чтобы достичь этой

цели. Некоторые дети специально закрывали глаза руками, сильно зажмуривались, чтобы не подгляднуть. Для ребенка 4–5 лет это является очень высоким показателем развития произвольного поведения. Упорство проявлялось и в том, что дети не пытались подглядывать, сидели 3 минуты, ни разу не открыв глаза, не отвлекались на внешние раздражители (постукивания, переключивание игрушек и т. д.).

Полученные результаты отражены на рисунке 1.



*Рис. 1.* Уровни сформированности произвольного поведения у детей с СДВГ

По результатам выполнения методики «Хитрая лиса» выявлено, что 2 ребенка (15 %) могут управлять собой, так как, следуя инструкции, не открывали глаза без команды. 9 испытуемых (60 %) активных движений не совершали, стояли на месте, не осознавая своей роли. Это произошло из-за того, что



дети не поняли инструкции. 4 (25 %) играющих детей выполняли все правила игры. Это означает, что дети умеют оценивать свое выполнение правил и сверстников.

Результаты данной методики говорят о том, что дети плохо выполняют игровые правила (60 %). В основе игры лежит игровая ситуация, которая предусматривает чередование двух видов волевой регуляции – активное движение и торможение. Такое чередование требует от дошкольников усилий по управлению своим поведением. Как показано в рисунке 3, только 30 % детей в данной выборке способны к преодолению ситуативного реагирования на стимулы внешней среды, к торможению и спонтанной активности.

В проведенном исследовании мы выяснили, что из всех обследуемых детей у 3 детей проблема формирования произвольного поведения стоит наиболее остро, и одна из причин этого лежит в СДВГ. Это проявляется в неустойчивости внимания, рассеянности. Ребенок не способен завершить выполнение поставленной задачи, «схватить» правильное направление, небрежен при выполнении заданий. Ошибки чаще бывают из-за невнимательности, нежели из-за недостатка понимания материала. Он дезорганизован, не способен запомнить инструкции и задания.

Итак, проведенное исследование свидетельствует о том, что произвольное поведение у детей с СДВГ недостаточно сформировано, что требует определенного подхода со стороны родителей, воспитателей и психологов.

### Литература

1. Божович Л. И. Социальная ситуация развития ребенка // Психология личности в трудах отечественных психологов: хрестоматия под ред. Л. В. Куликова. СПб.: Питер, 2000. 255 с.
2. Брызгунов И. П., Касатикова Е. В. Непоседливый ребенок, или все о гиперактивных детях. М.: Изд-во Института психотерапии, 2001. 96 с.

3. Дубровина И. В. Методика на формирование произвольного поведения «Не подглядывай». 2000. 78 с.
4. Заводенко Н. Н., Петрухин А. С., Семенов П. А. и др. Лечение гиперактивности с дефицитом внимания у детей: оценка эффективности различных методов фармакотерапии // Московский медицинский журнал. 1998. С. 19–23.
5. Коломинский Я. Л., Панько Е. А. Психология детей шестилетнего возраста. Минск: Университетская, 1999. 366 с.
6. Кошелева А. Д., Алексеева Л. С. Диагностика и коррекция гиперактивности ребенка. М.: НИИ семьи, 1997. 64 с.
7. Кряжева Н. Л. Развитие эмоционального мира детей. Ярославль, 1996. 288 с.
8. Могилевская Т. Е. К вопросу о состоянии здоровья детей старшего дошкольного возраста с синдромом минимальной мозговой дисфункции // Материалы II межд. науч. конф. / Челяб. фил. ун-та рос. акад. обр. Челябинск, 2009. С. 135–138.
9. Мухина В. С. Детская психология. М.: Апрель Пресс, ЭКСМО-Пресс, 2000. 366 с.
10. Основы психодиагностики / под. ред. А. Г. Шмелева. Ростов н/Д, 1996. 354 с.
11. Урунтаева Г. А. Методика изучения выполнения детьми правил в подвижной игре «Хитрая лиса», 2006. 93 с.

## **Особенности этнической идентичности младших школьников**

*Т. О. Воложанинова, студентка 3 курса  
Научный руководитель С. Б. Дагбаева, канд. психол. наук,  
доцент кафедры психологии образования  
Забайкальский государственный университет, г. Чита*

Проблемы этнической идентичности со временем не стареют, а становятся еще более актуальными в начале нового тысячелетия, когда большинство жителей Земли кроме своей собственной культуры связаны с другими культурами, живут

во взаимопроникающих, гибридных культурах, решать методологические проблемы которых намного сложнее, чем проблемы изучения и сравнения культур дискретных.

Среда развития современного ребенка, являясь многонациональной, создает возможности разнообразных контактов с артефактами иных культур, с особенностями представителей других национальных групп, что требует понимания этнопсихологических сходств и различий закрепляющихся в представлениях и стереотипах. Дети, с одной стороны, окружены большим количеством доступной и порой противоречивой информации о других этнических группах. С другой стороны, отсутствие или недостаточность знаний о мультикультурной среде, привычках и традициях, нормах поведения и ценностях в современном обществе требует осмысления складывающихся у дошкольников, школьников и подростков представлений об особенностях разных этносов, различий и сходств между ними. Современные педагогические системы, даже содержащие в себе программы приобщения ребенка к этнической культуре, фольклору, способствуют не столько формированию целостной структуры этнической ментальности, сколько развитию одного ее компонента – эмоционального отношения к своей этнической группе. В сложившихся педагогических системах не отражена необходимая совокупность разных этнодифференцирующих признаков, становящихся доступными ребенку на разных возрастных ступенях.

В современных условиях особенно актуальной является проблема социализации младших школьников. В этом возрасте происходит ряд психофизических изменений в развитии ребенка; меняются ведущий вид деятельности, социальная группа, в которую входит ребенок, сущность позиции, которую занимает ребенок в глазах окружающих и самого себя. Без учета этих изменений невозможно объективно оценить обоснованность социальных требований, предъявляемых к младшим школьникам

современным обществом, соответствие этих требований реальному уровню их развития, определенные основные направления социализации младших школьников, определить и обосновать показатели их социализации [4, с. 208].

Младший школьный возраст является периодом интенсивного развития и качественного преобразования познавательных процессов: они приобретают опосредованный, осознанный и произвольный характер. В младшем школьном возрасте происходит дальнейшее совершенствование произвольной эмоциональной регуляции поведения, появляются навыки элементарного анализа собственного поведения (рефлексия) [2, с. 31–33].

Весьма значительной особенностью младшего школьного возраста является изменения в структуре знаний ребенка о себе, самооценка постепенно становится иерархически организованным личностным образованием младшего школьника. У младших школьников обнаруживаются все виды самооценок: адекватная устойчивая, завышенная устойчивая, неустойчивая в сторону неадекватного завышения или занижения.

В сознании младшего школьника начинает формироваться система ценностей, которым он следует. Именно в шесть-семь лет процесс формирования ценностных ориентаций происходит наиболее динамично. Младшие школьники находятся в стадии выбора, осмысления и усвоения, но можно говорить о создании основы ценностно-смысловой сферы личности .

В целом современные младшие школьники в большей степени ориентируются на общечеловеческие ценности: добро, жизнь, семья, любовь, честность, здоровье и прочее. Современные младшие школьники все чаще создают собирательный образ идеального в их понимании человека. Некоторые дети начинают видеть свой идеал в одноклассниках, товарищах, все также остается идеалом учителей. Вообще для младших школьников свойственно выбирать в качестве

примера для подражания в основном людей, обладающих ярко выраженными положительными качествами. К сожалению, в современных условиях резко снизилась роль родителей как образцов для подражания. Это может быть объяснено тем, что современные семьи разобщены, родители мало общаются с детьми и не проявляют перед ними свои лучшие личностные качества. Детям не хватает родительского внимания, понимания, любви, тепла и ласки [3, с. 151–157].

Младший школьный возраст характеризуется тем, что начинает закладываться фундамент всестороннего развития личности, формируется ее базовая культура, воспитывается добросовестное отношение к учению, общественно-полезному труду, любовь к Родине, к своему народу. Владение этнической культурой в начальной школе способствует развитию у детей чувств национальной гордости и национального достоинства, патриотизма, что в конечном счете ведет к становлению этнической идентичности младших школьников [7, с. 375].

В психологии этническая идентичность понимается как процесс осознания и переживания своей принадлежности к определенной этнической общности, отождествление себя с ней, отделение от других этнических общностей и построение системы отношений в различных этноконтактных ситуациях.

Таким образом, В процессе социализации, когда происходит становление этнической идентичности личности под влиянием объективных обстоятельств жизни этноса, содержание, характер и результат которой определяются социально-экономическими и социокультурными реалиями, человек нередко преувеличивает позитивное отличие своей группы от других. В младшем школьном возрасте закладывается фундамент всестороннего развития личности. Этническая идентичность дает возможность сохранения традиций и культуры русского общества, способствует успешной социализации под-

растающего поколения, способного адекватно ориентироваться в современной социально-экономической и политической обстановке, достойно действовать в ней.

### Литература

1. Лебедева Н. М., Татарко А. Н. Социально психологические факторы этнической толерантности и стратегии межгруппового взаимодействия в поликультурных регионах России // Психологический журнал. 2003. № 5. Т. 24. С. 31–33.
2. Матвеева О. Н. О социализации младших школьников в современных условиях // Педагогический журнал. 2010. № 6. С. 151- 157.
3. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология. М.: Аспект Пресс, 2006. С. 208.
4. Тесленко А. Н. Педагогика и психология социализации личности: учеб. пособие. Астана: ЕАГИ, 2011. С. 375.

## **Изучение запросов различных категорий лиц с ограниченными возможностями здоровья на оказание социально-психологической и нормативно-правовой поддержки<sup>1</sup>**

*А. В. Гнеушев, О. С. Сергеева, студенты 4 курса  
Научный руководитель С. А. Калашиникова, канд. психол. наук,  
доцент кафедры специальной психологии и коррекционной педагогики  
Забайкальский государственный университет, г. Чита*

Для современного общества характерно увеличение количества лиц с нарушениями развития, которые нуждаются в профессиональной помощи различных специалистов, в создании оптимальных условий для развития и социальной интеграции. В настоящее время каждый десятый населения Земли, т. е. более 500 млн. человек имеют те или иные ограничения в повседневной жизнедеятельности, связанные с физическими, психическими или сенсорными дефектами. Среди них не менее 150 млн. детей. Каждая четвертая семья сталкивается с проблемой инвалидности [1].

---

<sup>1</sup> Работа выполнена в рамках Государственного задания вузу Минобрнауки РФ, №6.3626.2011

Наличие ограниченных возможностей здоровья предполагает целый ряд объективных трудностей жизнедеятельности субъекта. Суть этих трудностей зависит от специфики и степени нарушений и может касаться как сферы взаимодействия с людьми и освоения культурных форм поведения, так и проблем социально-экономического, юридического и психологического характера, с которыми сталкиваются лица с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Цель исследования заключалась в анализе и обобщении запросов различных категорий лиц с ограниченными возможностями здоровья на оказание социально-психологической и нормативно-правовой поддержки.

Исследование проводилось на базе Петровск-Забайкальского центра соцобслуживания «Ветеран», Петровск-Забайкальской специальной (коррекционной) школы-интерната III–IV вида; региональной общественной организации Всероссийского общества инвалидов (ВОИ) г. Читы. Характеристики выборки представлены в таблице 1.

*Таблица 1*

**Количественные и возрастные характеристики выборки**

<i>База исследования</i>	<i>Категория испытуемых</i>	<i>Возраст испытуемых, гг.</i>	<i>Количество испытуемых, чел.</i>
Петровск-Забайкальский центр соцобслуживания «Ветеран»	Инвалиды различных категорий	40–90	30
Петровск-Забайкальская специальная (коррекционная) школа-интернат III–IV вида	Слабовидящие подростки	12–15	10
	Педагоги		10

<i>База исследования</i>	<i>Категория испытуемых</i>	<i>Возраст испытуемых, гг.</i>	<i>Количество испытуемых, чел.</i>
Региональная общественная организация Всероссийского общества инвалидов	Инвалиды различных категорий	22–50	31
		51–74	21
	Незрячие и слабовидящие взрослые	22–51	10

Сбор материалов проводился с использованием опросника, включающего 10 открытых вопросов. Основные результаты опроса представлены в таблицах 2 и 3.

Таблица 2

**Качественно-количественные данные по результатам опроса**

<i>№</i>	<i>Содержание вопроса</i>	<i>Категории респондентов, %</i>		
		Слабовидящие подростки 12–15 лет	Преподаватели корр. школы III–IV вида	Инвалиды 40–90 лет
1	Удовлетворенность качеством предоставляемой информации для решения возникающих трудностей	70 %	20 %	95 %
2	Способы, источники получения информации	50 % – Интернет; 30 % – близкие и друзья;	80 % – Интернет; 20 % – СМИ.	60 % – СМИ (газеты, журналы, радио телевидение);.



№	Содержание вопроса	Категории респондентов, %		
		Слабовидящие подростки 12–15 лет	Преподаватели корр. школы III–IV вида	Инвалиды 40–90 лет
		10 % – преподаватели; 10 % – книги, журналы.		20 % – Интернет; 10 % – различные специальности; 10 % – отрудники соццентра
3	Необходимость в дополнительной развернутой информации	10 %	90 %	10 %
5	Знание учреждений, в которых можно получить квалифицированную помощь	100 %	100 %	100 %
6	Знание своих прав в разных сферах жизни	20 %	100 % знают, но нуждаются в дополнительной правовой поддержке	95 %
7	Жизненные трудности	70 % учебные трудности, трудности в отношениях с окружающими; 20 % трудности медицинского характера; 10 % - психологические трудности.	60 % - социальные; 20 % юридического характера; 20 % - трудности медицинского характера	70 % медицинские, финансовые; 30 % - личные, бытовые.

№	Содержание вопроса	Категории респондентов, %		
		Слабовидящие подростки 12–15 лет	Преподаватели корр. школы III–IV вида	Инвалиды 40–90 лет
10	Необходимость в дополнительной информации в нормативно-правовой поддержке	20 %	100 %	Не нуждаются

Так, 95 % инвалидов из центра социального обслуживания «Ветеран» удовлетворены качеством информации, предоставляемой для решения их трудностей.

Мы намеренно опросили и учеников, и преподавателей специальной школы. Это позволило увидеть расхождения субъективной точки зрения самих слабовидящих подростков и объективной точки зрения педагогов о необходимости того или иного вида поддержки, необходимого для данной категории инвалидов. Больше половины слабовидящих подростков не в полной мере удовлетворены качеством имеющейся информации. При этом 80 % преподавателей коррекционной школы III–IV вида дали четко понять, что та информация, которую им предоставляют разные источники, не может полностью удовлетворить их потребности в решении трудностей слабовидящих детей. Кроме того, сами преподаватели нуждаются в четкой, развернутой информации по проблемам, которые возникают у их воспитанников. В большей степени их интересуют вопросы получения профессии и дальнейшего трудоустройства выпускников школы для слепых и слабовидящих. На втором месте вопрос, связанный с информацией по вопросам льгот и государственных программ по получению собственного жилья детьми-инвалидами. Особое значение

педагоги специальной школы придают непригодности жизненной среды для инвалидов по зрению и сложной интеграции в общество. Детей в основном тревожит проблема образования, нехватка учебников и качество обучения.

Первое место среди способов получения информации по праву занимает Интернет, заменивший книги, статьи, журналы. На втором месте средства массовой информации – телевидение, радио. Больше половины опрошенных инвалидов доверяют старым способам получения информации. Не обходится и без консультаций у специалистов по интересующим вопросам. Например, правовую информацию предпочитают получать у компетентных в этих вопросах специалистов (в большинстве случаев – у юристов).

Со знанием своих прав у некоторых опрошиваемых возникли трудности. Так, например, педагоги школы-интерната практически не знают права своих воспитанников в жилищно-коммунальной сфере; в сфере здравоохранения лишь отстаивают право на бесплатное получение медицинского обслуживания, не могут добиться тех льгот, которые доступны инвалидам по зрению по праву. В образовательной сфере их интересует вопрос, связанный с получением профессии, так как большинство средних специальных образовательных учреждений не принимают детей с нарушениями зрения для обучения, нарушая при этом Федеральный закон об образовании.

У подростков с нарушениями зрения, по их словам, не возникает специфических трудностей по вопросам о правах, хотя они знают, что имеют право на бесплатное лечение и бесплатное обучение в школе.

Инвалидов из соццентра в большей степени интересовал вопрос о праве на обеспечение бесплатным жильем. Кроме этого, у инвалидов присутствуют вопросы в отношении права на получение льгот, в частности на оформление полного социального пакета. Таким образом, наиболее распространен-

ными правовыми проблемами у данной категории лиц являются «жилищный вопрос» и предоставляемые льготы и способы их оформления и получения.

Подростки с нарушениями зрения как одну из проблем, требующую в своем решении помощи специалистов, отмечают трудности в отношении со сверстниками и преподавателями, то есть обозначают необходимость получения своевременной психологической поддержки со стороны психолога, а также со стороны педагогов и близких. Также как острая обозначена проблема социализации инвалидов по зрению и их дальнейшая адаптация в обществе.

Таблица 3

**Количественные данные по результатам опроса**

№	Ответы	Категории респондентов, %		
		Незрячие и слабовидящие взрослые	Люди с инвалидностью в возрасте 22–50 лет	Люди с инвалидностью в возрасте 50–74 лет
1	<i>Удовлетворены ли вы качеством информации для решения ваших трудностей?</i>			
	да	60	64,5	19
	нет	20	16,2	57,1
	не полностью	20	19,3	23,8
2	<i>Каким способом вы получаете информацию для решения ваших жизненных трудностей?</i>			
	радио, телевизор	80	54,5	57,1
	телефон	20	6,4	4,7
	газеты, журналы		10,1	28,5
	Интернет		29	9,7
3	<i>Нуждается ли вы в более полной, развернутой информации по проблеме?</i>			
	да	60	48,4	52,3
	нет	20	19,3	28,5
	иногда	20	32,3	19,2

№	Ответы	Категории респондентов, %		
		Незрячие и слабовидящие взрослые	Люди с инвалидностью в возрасте 22–50 лет	Люди с инвалидностью в возрасте 50–74 лет
4	<i>Известны ли вам учреждения, в которых вы бы могли получить квалифицированную помощь в решении ваших проблем?</i>			
	да	60	83,8	80,9
	нет	40	16,2	19,1
5	<i>Знаете ли вы свои права в медицинской, образовательной, жилищно-коммунальной сферах?</i>			
	да	50	45,1	33,3
	нет	30	22,5	14
	не полностью	20	32,4	52,7
6	<i>Нуждается ли вы в дополнительной нормативно-правовой информации?</i>			
	да	70	58	57,2
	нет	30	42	42,8
7	<i>Нуждается ли вы в дополнительной информации в социально-психологической сфере?</i>			
	да	70	56	57,2
	нет	30	44	42,8

Незрячие и слабовидящие взрослые люди перечисляют следующие трудности: не могут ориентироваться в пространстве и передвигаться без помощи; сложности с трудоустройством; трудности, связанные с заполнением документации; пренебрежительное отношение социальных работников.

Люди с инвалидностью в возрасте 22–50 лет называют следующие трудности: проблемы с трудоустройством; маленькие пенсии; трудности, возникающие в общении; трудности с медицинским обслуживанием.

Люди с инвалидностью в возрасте 50–74 лет перечисляют такие трудности: маленькие пенсии; трудности с медицинским обслуживанием (длительность прохождения медицинских обследований, несвоевременное получение лекарственных препаратов); трудности в жилищно-коммунальной сфере.

Проведенный анализ содержания запросов различных категорий лиц с ОВЗ указал на наличие проблемных мест как в социально-психологической сфере, так и в правовой. Наиболее уязвимым местом является проблема социализации и отношения с окружающими людьми. Существуют запросы на квалифицированную психологическую, коррекционно-педагогическую помощь. Также присутствуют проблемы финансового плана, проблемы связанные с медицинской помощью, правовой поддержкой.

Ограничения в возможностях ставят перед человеком множество проблем в самых разнообразных сферах жизни. Вследствие этого люди с ограниченными возможностями здоровья становятся особой социально-демографической группой. У них низкий уровень дохода, невысока возможность получения образования и трудоустройства. Свои семьи имеют единицы. У большинства наблюдается отсутствие интереса к жизни и желания заниматься общественной деятельностью. У многих из них не хватает социальных навыков, умения выразить себя в общении с близкими, коллегами, знакомыми. Эмоциональное состояние людей с ограниченными возможностями здоровья характеризуется тревожностью и неуверенностью в будущем, пессимизмом. Зная проблемы и трудности, с которыми сталкиваются люди с ограниченными возможностями, можно улучшить их качество жизни и обеспечить их более комфортную социальную интеграцию.

### **Литература**

1. Никифоров Г. С. Психология здоровья. СПб.: Питер, 2006. 607 с.

## **Проблема ценностей и ценностных ориентаций личности в психологии**

*З. В. Готопова, магистрантка 2 курса*

*Научный руководитель Т. И. Ежеская, канд. психол. наук,  
профессор кафедры теоретической и прикладной психологии  
Забайкальский государственный университет, г. Чита*

Проблема изучения ценностей личности в настоящее время приобретает наиболее комплексный характер, являясь предметом различных социальных дисциплин, и представляет собой важную область исследований, расположенную на стыке различных отраслей знания о человеке – философии, социологии, психологии, педагогики.

Наличие системы базовых ценностей – конечных предпочтений человека, критериев любых оценок и выбора, обеспечивает устойчивость внутреннего мира человека в целом и как никакое другое новообразование дает опору в сохранении самого себя, своей идентичности в любых ситуациях, уникального субъективного мира во всем его многообразии [1].

Всякая ценность характеризуется двумя свойствами: функциональным значением и личностным смыслом. Функциональное значение ценности – это совокупность общественно значимых свойств, функций предмета или идей, которые делают их ценными в данном обществе. Например, для какой-либо идеи характерно определенное информационное содержание и степень его достоверности.

Личностный смысл ценности – это ее отношение к потребностям человека. Личностный смысл ценности, с одной стороны, определяется объектом, выполняющим функции ценности, а с другой стороны, зависит от самого человека. Постигая смысл вещи, человек исходит не из своей чисто природной потребности в ней, а из потребности, воспитанной обществом, к которому он принадлежит, т. е. из родовой общественной по-

требности. Он как бы смотрит на вещь глазами других людей, общества и видит в ней то, что имеет значение для его жизни в рамках этого общества.

По мнению Шварца, ценности личности – это желаемые ситуативные цели людей, которые служат руководящими принципами их жизни [3].

Важно отметить, что смысл ценностей для людей неоднозначен, он зависит от их положения в обществе и решаемых ими задач. Ценности практически отождествляются с ценностными ориентациями: те же функции (регуляция поведения личности или социальной группы), тот же механизм формирования (процесс социализации), те же критерии классификации и типологии (по субъекту; по сферам жизнедеятельности; по соотношенности с потребностями и т. д.).

Система ценностей играет роль повседневных ориентиров в предметной и социальной действительности человека, обозначений его различных практических отношений к окружающим предметам и явлениям [5].

Система ценностей, как и все в жизни, зависит от состояния сознания человека. Как мы думаем, так мы и живем. Для кого-то в системе ценностей существует только набор конкретных, материальных вещей: еда, одежда, жилье, деньги. Для другого – это вообще не является существенным, он живет только духовными ценностями. Люди индивидуальны, и у каждого свой взгляд на жизнь, но есть основополагающие вещи, которые значимы практически для всех.

Понятие ценностных ориентаций личности было введено в научный лексикон в 20-е годы XX в. социологами У. Томасом и Ф. Знанецким, которые рассматривали ценностные ориентации как социальную установку личности, регулирующую ее поведение [4].

«Ценностные ориентации личности, связывающие ее внутренний мир с окружающей действительностью, образуют сложную многоуровневую иерархическую систему» [2, с. 3].



Ценностные ориентации – это элементы внутренней (диспозиционной) структуры личности, которые сформированы и закреплены жизненным опытом индивида в ходе процессов социализации и социальной адаптации. Ценностные ориентации отграничивают значимое от незначимого через принятие или непринятие личностью определенных ценностей, которые осознаются в качестве рамки (горизонта) предельных смыслов и основополагающих целей жизни [6].

Проблематика ценностных ориентаций требует своего существенного переосмысления в условиях современных динамичных социальных систем, предполагающих одновременное самоопределение человека в разных локусах культурного пространства, подчиняющихся разным культурным нормам и задаваемым, соответственно, разными ценностями, далеко не всегда согласующимися между собой.

В качестве теоретического основания концепции ценностных ориентаций называют учение М. Вебера о ценностно-рациональном действии. В качестве разработки проблематики ценностных ориентаций могут быть рассмотрены работы Д. Н. Узнадзе по фиксированным социальным установкам.

Большинство современных исследователей (А. Г. Здравомыслов, В. А. Ядов, А. А. Ивин, С. В. Анисимов, А. В. Меренков, В. П. Тугаринов и др.) рассматривают ценностные ориентации как элемент системы детерминации человеческого сознания и поведения. Ценностные ориентации определяют направленность, содержание, способы человеческого поведения вместе с такими элементами детерминации как потребности, интересы, цели, социальные установки.

Таким образом, ценности и ценностные ориентации представляют собой особые психологические образования, всегда представляющие иерархическую систему и существующие в структуре личности только в качестве ее элементов. Ценностные ориентации задают общую направленность ин-

тересам личности; целевую и мотивационную программы; меру готовности и решимости (через волевые компоненты) к реализации собственного «проекта» жизни. Ценностные ориентации проявляются и раскрываются через оценки, которые человек дает себе, другим, обстоятельствам и т. д.

## **Исследование образа мира подростков с нарушениями слуха с использованием проективных диагностических методик<sup>1</sup>**

*О. В. Гофман, студентка 4 курса*

*Научный руководитель С. А. Калашиникова, канд. психол. наук,  
доцент кафедры специальной психологии коррекционной педагогики  
Забайкальский государственный университет, г. Чита*

Реальный мир отражается в сознании как образ мира в виде многоуровневой системы представлений человека о мире, других людях, себе и своей деятельности. Образ мира определяет для человека возможность познания и управления поведением [4]. Образ мира каждого человека уникален.

Разработка понятия образа мира как общепсихологической категории в отечественной психологии была впервые предпринята А. Н. Леонтьевым. Исследованию образа мира также посвящены работы Д. А. Леонтьева, С. Д. Смирнова, С. Л. Рубинштейна, К. Левина и др.). А. Н. Леонтьев подчеркивает, что человек строит не мир, а образ, активно «вычерпывая» его из объективной реальности. Процесс восприятия и есть средство этого «вычерпывания», построения образа мира, образа объективной реальности [2].

Представления о мире формируются через призму личностных характеристик человека. И без представлений о себе невозможно целостное представление о мире. В рамках обра-

---

<sup>1</sup> Работа выполнена в рамках Государственного задания вузу Минобрнауки РФ, №6.3626.2011

за мира у человека формируется образ Я, включающий в себя представления человека как о своем Я, так и об отношении между «Я» и окружающей действительностью [3]. Образ Я включен в структуру мира, является неотъемлемым его компонентом.

А. Н. Леонтьев подчеркивал роль активности субъекта в восприятии мира. То есть индивидом должны быть приложены некоторые усилия в восприятии окружающего мира, так как образ формируется посредством взаимодействия субъекта с реальностью, накопления опыта, который складывается в единый образ [1].

Восприятие окружающей действительности начинается на уровне работы органов чувств. Люди с нарушением слуха находятся в условиях сенсорной дегеривации, вследствие слухового дефекта страдают сенсорные механизмы, поэтому формирование образа мира может проходить искаженно, что может проявляться в неполноте и отсутствии целостности образа мира.

Для изучения особенностей образа мира и образа Я подростков с нарушениями слуха было проведено исследование, в котором участвовало 28 человек в возрасте от 10 до 19 лет: среди них 14 слабослышащих (5 мальчиков, 9 девочек) в возрасте 10–14 лет (8 человек) и 5–19 лет (6 человек); 14 глухих (9 девочек, 5 мальчиков), в возрасте 10–14 лет (10 человек) и 15–19 лет (4 человека).

Трудности формирования понятий и представлений о реальности у лиц с нарушениями слуха определяют значительные сложности в применении в исследовательских целях диагностических методик самоотчета. Поэтому наиболее адекватными задачам исследования, на наш взгляд, являются проективные методики. В диагностических целях в рамках нашего исследования использовались методики «Образ мира», «Автопортрет», «Рисунок человека» в комплексе с наблюдением.

По результатам диагностики и сопоставления результатов методик «Автопортрет» и «Рисунок человека», в образе Я глухих выражен эгоцентризм. 64 % испытуемых демонстрируют трудности в общении, что типично для лиц с нарушениями слуха. Для 36 % испытуемых характерна неуверенность в себе, у 36 % испытуемых выявлена потребность к самоутверждению, у 57 % – потребность к демонстративности. Глухие подростки часто пытаются привлечь внимание окружающих, возможно, это связано с недостатком общения, либо тем самым дети пытаются реализовать потребность в самоутверждении. Для 36 % глухих испытуемых характерна агрессивность, для 71 % – повышенная тревожность, у 36 % выявлена тенденция к частой смене настроения. 28 % испытуемых чувствительны к критике, 50 % испытывают чувство незащищенности, у 64 % испытуемых отмечена центрация на дефекте.

В образе Я слабослышащих выделены те же тенденции, что и у глухих подростков, но они являются менее выраженными. У всех слабослышащих испытуемых выражен эгоцентризм, у 21 % испытуемых – неуверенность в себе, у 21 % испытуемых – потребность в самоутверждении. У 36 % испытуемых выявлены признаки демонстративности, у 36 % – тревожность, у 14 % – агрессивность. Тенденция к частой смене настроения диагностирована у 21 % испытуемых, демонстрация высокой самооценки – у 36 %, трудности в общении – у 21 %, чувствительность к критике – у 21 %. Испытывают чувство незащищенности 21 % испытуемых, признаки центрации на дефекте – у 21 % испытуемых.

Самооценка глухих и слабослышащих носит ситуативный характер, она зависит от оценки значимых близких, воспитателей, учителей, родителей и т. д. Наличие низкой, неустойчивой и слабо дифференцированной самооценки, эгоцентризма, потребности в самоутверждении, демонстративности свойственна для подросткового возраста, но у подростков с

нарушениями слуха данные характеристики носят более выраженный характер. Это определяется рядом факторов, среди которых можно выделить наличие сенсорного дефекта, обучение в условиях школы-интерната, особый стиль воспитания, трудности в общении и т. д. Кроме того, результаты исследования показали, что выделенные тенденции у глухих носят более выраженный характер, чем у слабослышащих. Это связано с большей сенсорной депривацией. Глухим подросткам сложнее взаимодействовать с окружающим миром, особенно сложнее взаимодействовать со слышащими людьми, в связи с этим выделенные особенности обостряются.

По результатам методики «Образ мира», в образе мира подростков с нарушениями слуха преобладает пейзажная картина мира, интерпретируемая как желаемая картина. Пейзажная картина мира может указывать на ограниченный опыт взаимодействия с действительностью. В 21 % случаев представлена планетарная картина мира, отражающая знания, полученные в школе. Все рисунки похожи, что может говорить о том, что подростки рисуют только то, чему их научили, не проявляя фантазию, не включая в рисунок свой личный (индивидуальный) опыт. Картина мира ограничена. В изображениях образа мира не представлены изображения людей, что может говорить об ограниченных контактах с окружающими, замкнутости, социальной депривации.

Таким образом, можно говорить о некоторых выраженных характеристиках образа мира глухих и слабослышащих подростков. Подростки с нарушениями слуха получают информацию в основном уже в готовом виде, от учителей, воспитателей, родителей. Тем самым снижается их потребность в активном самостоятельном познании, развивается зависимость от значимого близкого. Образ мира ограничен в чувственной составляющей, что подчеркивает наличие дефекта. Такие характеристики личности как акцентированность на себе, своем

дефекте, погружение в мир собственных переживаний, зависимость от оценки окружающих зачастую не позволяют подростку с нарушением слуха занимать активную позицию во взаимодействии с окружающей действительностью. Это может стать основанием психологической инвалидизации, т. е. формирования особого типа личности, развитие которой ограничивается имеющимся дефектом.

Учет указанных тенденций в формировании образа мира подростков с нарушениями слуха может быть полезным для разработки программ психологического сопровождения личностного развития данной категории детей.

### Литература

1. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл, Академия, 2005.
2. Леонтьев А. Н. Образ мира. Избр. психолог. произведения. М.: Педагогика, 1983.
3. Психология самосознания: хрестоматия. Самара: БАХРАХ-М, 2003.
4. Смирнов С. Д. Мир образов и образ мира // Вестник Моск. Ун-та. Серия 14. 1981. № 2.

### Тревога и тревожность у детей

*Е. Ю. Давтян, магистр,  
Е. В. Королева, С.Я Левина, О. В. Гаврилова, Н. В. Радвилович,  
Е. В. Воронцова, аспиранты  
Санкт-Петербургский университет управления и экономики,  
г. Санкт-Петербург*

Тревожность как психическое свойство имеет ярко выраженную возрастную специфику, обнаруживающуюся в ее содержании, источниках, формах проявления и компенсации. Для каждого возраста существуют определенные области

действительности, которые вызывают повышенную тревогу у большинства детей, вне зависимости от реальной угрозы или тревожности как устойчивого образования. Эти «возрастные пики тревожности» детерминированы *возрастными задачами развития* (Прихожан А. М., 1998).

Среди наиболее общих причин возникновения тревожности у детей дошкольного и школьного возраста можно назвать:

- внутриличностные конфликты, прежде всего, связанные с оценкой собственной успешности в различных сферах деятельности (Кочубей Б. И., Новикова Е. В., 1988 и др.);

- нарушения внутрисемейного или внутришкольного взаимодействия, а также взаимодействия со сверстниками (Захаров А. И., 1988; Прихожан А. М., 1998; Спиваковская А. С., 1988 и др.);

- соматические нарушения (Щербатых Ю. В., Ивлева П. И., 1998 и др.).

Чаще всего тревожность развивается тогда, когда ребенок находится в состоянии / ситуации конфликта, вызванного:

- негативными требованиями, которые могут поставить его в заниженное или зависимое положение;

- неадекватными, чаще всего завышенными требованиями;

- противоречивыми требованиями, которые предъявляются к ребенку родителями или школой, сверстниками (Кочубей Б. И., Новикова Е. В., 1988).

В соответствии с онтогенетическими закономерностями психического развития, можно описать специфические причины тревожности на каждом этапе дошкольного и школьного детства.

У *дошкольников и младших школьников* тревожность является результатом фрустрации потребности в надежности, защищенности со стороны ближайшего окружения (ведущей потребности этого возраста). Таким образом, тревожность в

этой возрастной группе представляет собой функцию нарушения отношений с близкими взрослыми. В отличие от дошкольников, у младших школьников таким близким взрослым, помимо родителей, может оказаться учитель.

Устойчивым личностным образованием тревожность становится к *подростковому возрасту*. До этого момента она является производной широкого круга социально-психологических нарушений, представляя собой более или менее генерализованные и типизированные ситуационные реакции. В подростковом возрасте тревожность начинает опосредоваться Я-концепцией ребенка, становясь тем самым собственно личностным свойством (Прихожан А. М., 1998). Я-концепция подростка часто противоречива, что вызывает трудности в восприятии и адекватной оценке собственных успехов и неудач, подкрепляя тем самым отрицательный эмоциональный опыт и тревожность как личностное свойство. В этом возрасте тревожность возникает как следствие фрустрации потребности устойчивого удовлетворительного отношения к себе, чаще всего связанного с нарушениями отношений со значимыми другими.

Существенное повышение уровня тревожности в подростковом возрасте может быть связано и с формированием психастенической акцентуации характера, отличительной особенностью которой являются тревожно-мнительные черты. У человека с такими личностными особенностями легко возникают опасения, волнения, страхи. Недостаток уверенности в себе заставляет заранее отказываться от деятельности, которая кажется слишком трудной. По той же причине занижается оценка достигнутых результатов. При психастенической акцентуации затруднено принятие решений, так как человек чересчур фиксируется на тех неблагоприятных последствиях, которые может повлечь за собой то или иное решение. Из-за низкой уверенности в себе часто наблюдаются трудно-



сти в общении, особенно при вхождении в новый коллектив. Высокая тревожность способствует развитию астении, порождает психосоматические заболевания (Венгер А. Л., 2000).

Аналогичные тенденции могут сохраняться и в период *ранней юности*. К старшим классам тревожность дифференцируется, локализуется в отдельных сферах взаимодействия человека с миром: школа, семья, будущее, самооценка и т. д. Ее появление или закрепление связано с развитием рефлексии, осознания противоречий между своими возможностями и способностями, неопределенностью жизненных целей и социального положения.

Важно, что тревога начинает оказывать мобилизующее влияние только с подросткового возраста, когда она может стать мотиватором деятельности, подменяя собой другие потребности и мотивы. В дошкольном и младшем школьном детстве тревога вызывает только дезорганизирующий эффект (Прихожан А. М., 1998). Боясь совершить ошибку, ребенок постоянно пытается контролировать себя («тревожный гиперконтроль»), что приводит к нарушению соответствующей деятельности.

Необходимо также отметить, что тревожности подвержены как мальчики, так и девочки, но специалисты считают, что в дошкольном возрасте более тревожными являются мальчики, к 9–11 годам соотношение становится равномерным, а после 12 лет происходит резкое повышение тревожности у девочек. При этом тревога девочек по своему содержанию отличается от тревоги мальчиков: девочек больше волнуют взаимоотношения с другими людьми, мальчиков — насилие во всех его аспектах (Захаров А. И., 1997; Кочубей Б. И., Новикова Е. В., 1988; Макшанцева Л. В., 1998).

В итоге, можно отметить следующее.

- детская тревожность на каждом этапе возрастного развития специфична и связана с решением той или иной возрастной задачи развития.

- тревожность как устойчивая личностная черта формируется только в подростковом возрасте. До этого она является функцией ситуации.

- тревога может выполнять мобилизующую роль, связанную с повышением эффективности деятельности, начиная с подросткового возраста. На деятельность дошкольников и младших школьников она оказывает только дезорганизующее влияние, снижая ее продуктивность.

- в школьном возрасте уровень тревожности в среднем выше у девочек (по сравнению с мальчиками).

Описанные особенности детской тревожности и ее специфика на каждом этапе онтогенеза определяют характер развития и феноменологию особого вида тревожности — *школьной тревожности*.

### **Специфика тревожности у детей с нарушением зрения**

*Е. Ю. Давтян, магистр,*

*М. Ю. Нестеренко, Л. К. Комекбаева, Д. Р. Хайрутдинов,*

*С. А. Парфенов, Е. В. Воронцова аспиранты*

*Санкт-Петербургский университет управления и экономики,*

*г. Санкт-Петербург*

Проблема изучения феномена тревожности в отечественной и зарубежной литературе в последнее время обсуждается очень активно. С одной стороны, подчеркивается, что адекватный уровень тревожности играет важную роль в эмоционально-волевой регуляции и в целом является существенным внутренним фактором, обуславливающим формирование адаптивного ресурса зрелой личности. С другой стороны, большинство авторов отмечает, что именно с высоким уровнем тревожности связаны трудности социально-психологической адаптации, формирования адекватного представления о себе и

своих личностных качествах у детей подросткового и юношеского возраста (В. М. Астапов, А. И. Захаров, Н. Д. Левитов, А. М. Прихожан и др.).

В отечественной тифлологии подчеркивается значимость эмоциональной сферы в процессах компенсации дефекта и интеграции в социум незрячих и слабовидящих (М. И. Земцова, А. Г. Литвак, Л. И. Плаксина, Л. И. Солнцева, В. А. Феоктистова и др.). Но, несмотря на большое число исследований, в той или иной мере ссылающихся на своеобразие эмоциональной сферы лиц с нарушением зрения, проблема изучения тревожности и оказания психологической помощи слабовидящим подросткам относится к недостаточно разработанным.

Обусловленное зрительным дефектом ограничение чувственного опыта как у детей, так и у взрослых приводит к некоторым особенностям в формировании их эмоционального отношения к различным сторонам действительности (Л. С. Выготский, М. И. Земцова, А. Г. Литвак). Сенсорная депривация тесно связана с формированием личностной реакции на зрительный дефект, в числе которой отмечается: сужение или искажение характера эмоциональных реакций, повышение личностной и ситуативной тревожности, страхи и фобические ожидания. Это, в свою очередь, способствует формированию социальной депривации, при которой нарушается адекватное взаимодействие с окружающим миром (В. З. Денискина, А. Г. Литвак, Л. И. Солнцева и др.).

Чувство нестабильности и незащищенности, неадекватные представления подростков о влиянии зрительного дефекта на жизнь и будущее, переживание эмоционального дискомфорта в жестких условиях современного общества, расхождение между уровнем самооценки и притязаниями – эти и другие факторы оказывают влияние на формирование тревожности как устойчивой личностной черты. Опираясь в основном на

еще не вполне устойчивую систему взглядов и убеждений, в подростковом возрасте дети начинают серьезно задумываться о своих особенностях, зрительном дефекте и его влиянии на жизнь, об отношениях с окружающими людьми, успешности в среде сверстников. Зрительный дефект, приобретая с возрастом все большую социальную значимость, оказывая все более ощутимое воздействие на становление личности подростка, может рассматриваться как предпосылка формирования личностной тревожности. Осознание и переживание зрительного дефекта в подростковом возрасте способствуют закреплению неадекватных уровней тревожности, что подчеркивает особую значимость проблемы, послужившей предметом нашего исследования. Насущная потребность в специальном исследовании тревожности наряду с недостаточной научной разработанностью этой проблемы в тифлопсихологии обуславливает актуальность темы данного исследования.

Изучение специфики проявлений тревожности слабовидящих подростков и определение путей коррекции нарушений, выявленных в области эмоциональной сферы, является актуальной задачей в практике работы с подростками в условиях зрительной депривации.

Устойчивая тревожность, возникающая на фоне социально-психологического неблагополучия и чувства собственной неполноценности, рассматривается в современных исследованиях как составляющая подросткового периода развития в условиях зрительной депривации. Так, например, склонность к самоанализу, эмоциональная лабильность, мнительность и податливость подростка с нарушением зрения в условиях ограничения социальных контактов может привести к болезненной замкнутости и сосредоточенности на себе и своих проблемах. Внутренний конфликт усиливает неустойчивость социального положения, что в свою очередь закрепляет тре-

возможность и стереотипы реагирования в эмоциогенных ситуациях (В. П. Гудонис, В. З. Денискина, И. Г. Корнилова, А. Г. Литвак, Л. И. Солнцева и др.).

Проведенный анализ тифлологической литературы показал, что к настоящему времени накоплен достаточно большой материал, в котором наряду с решением основных целей и задач научных исследований затрагивается проблема тревожности детей с нарушением зрения. В частности, показывается, что состояние тревожности тесно связано с отношением детей к зрительному дефекту; отношением к нему окружающих людей; успешностью социальных взаимоотношений; опытом общения и самореализацией; особенностями семейного воспитания. Однако не получили подробного рассмотрения вопросы развития тревожности в рамках возрастной динамики подросткового возраста. Остается малоизученной проблема взаимосвязи ведущих факторов, участвующих в формировании тревожности, с наличием зрительного дефекта у слабовидящих детей.

### **Социально-психологическая адаптация детей при поступлении в ДООУ**

*А. А. Дементьева, магистрантка I курса  
Научный руководитель Н. И. Виноградова, д-р психол. наук,  
профессор кафедры психологии образования  
Забайкальский государственный университет, г. Чита*

Детский сад – это первый внесемейный институт, первое воспитательное учреждение, с которым вступают в контакт дети. Поступление ребенка в детский сад и начальный период нахождения его в группе характеризуются существенными изменениями окружающей среды, его образа жизни и дея-

тельности. Теперь ребенка окружают новые люди, взрослые и дети, которых он раньше не знал и которые совсем не похожи на его семью.

Адаптация – в широком смысле – приспособление к изменяющимся внешним и внутренним условиям. Адаптация является активным процессом, приводящим или к позитивным (адаптированность, то есть совокупность всех полезных изменений организма и психики) результатам, или негативным (стресс). При этом выделяются два основных критерия успешной адаптации: внутренний комфорт – эмоциональная удовлетворенность и внешняя адекватность поведения – способность легко и точно выполнять требования среды [3].

Социально-психическую адаптированность можно охарактеризовать как «такое состояние взаимоотношений личности и группы, когда личность без длительных внешних и внутренних конфликтов продуктивно выполняет свою ведущую деятельность, удовлетворяет свои основные социогенные потребности, в полной мере идет навстречу тем ролевым ожиданиям, которые предъявляет к ней эталонная группа, переживает состояния самоутверждения и свободного выражения своих творческих способностей. Адаптация же – это тот социально-психологический процесс, который при благоприятном течении приводит личность к состоянию адаптированности».

Адаптацию в условиях дошкольного учреждения нужно рассматривать как процесс вхождения ребенка в новую для него среду и болезненное привыкание к ее условиям. Ведь с поступлением ребенка в дошкольное учреждение в его жизни происходит множество изменений: строгий режим дня, отсутствие родителей в течение 9 и более часов, новые требования к поведению, постоянный контакт со сверстниками, новое помещение, все эти изменения обрушиваются на ребенка одновременно, создавая для него стрессовую ситуацию. От того, как проходит привыкание ребенка зависит его физическое и

психическое развитие, помогает предотвратить или снизить заболеваемость, а также дальнейшее благополучие, существование в детском саду и семье.

Анализ исследований (Н. М. Аксарина, Н. Д. Ватутина, Г. Г. Григорьева, Р. В. Тонкова-Ямпольская и др.) показывает, что уже в раннем возрасте наибольшее значение в период адаптации имеет уровень социализации, в частности наличие или отсутствие общения ребенка со сверстниками.

Н. Д. Ватутина выделяет три группы детей по присущим им различиям в поведении и в потребности общения.

*Первая группа* – это дети, у которых преобладает потребность в общении с близкими взрослыми. Они переживают, расставаясь с ними, много плачут. Адаптационный период у детей длится от 20 дней до 2–3 месяцев.

*Вторая группа* – это дети, у которых имеется некоторый опыт общения с незнакомыми людьми. Период адаптации их проходит в два этапа (второй и третий) и длится от 7 до 10–20 дней.

*Третья группа* – дети, испытывающие потребность в активных самостоятельных действиях, в общении со взрослыми на познавательные темы. Эти дети привыкают в течение 3–10 дней.

На длительность адаптационного процесса влияют и состояние здоровья ребенка, биологический и социальный анамнез. Анамнез – это совокупность сведений о поступающем в дошкольное учреждение ребенке. К биологическим факторам Р. В. Тонкова-Ямпольская, Т. Я. Черток относят состояние здоровья родителей и близких родственников, протекание беременности, осложнения при родах, наследственность. К социальным факторам они относят состав семьи, образовательный уровень родителей, жилищно-бытовые условия и материальную обеспеченность, условия создаваемые ребенку после рождения (режим дня, питание, игры) [3].

К причинам, оказывающим влияние на адаптацию ребенка к дошкольному учреждению относятся особенности внутрисемейных отношений. Литературные данные свидетельствуют о том, что большинство авторов выделяют такие параметры взаимодействия родителя с ребенком:

– Автономия-контроль (Е. С. Шеффер, Р. К. Белл, С. Броуди, Е. Е. Маккоби, В. Шутц)

– Отвержение – принятие (А. Роэ, М. Сегелман, А. И. Захаров, Д. И. Исаев, А. Я. Варга)

– Требовательность (Е. Е. Маккоби, О. Коннер, П. Слатер)

– Степень эмоциональной близости, привязанности (Дж. Боулби, В. Шутц, Г. Т. Хоментausкас)

– Строгость (Е. Е. Маккоби, П. Слатер)

– Непоследовательность-последовательность (С. Броуди, Е. Е. Маккоби, А. И. Захаров).

В свою очередь, доказано, что именно удовлетворенность супругами браком влияет на родительский стиль воспитания, особенности общения с детьми. Большинство пар удовлетворенных супружеством, проявляют больше теплоты по отношению к детям, употребляют более экспрессивную и недирективную речь. Родитель стремится проводить много времени вместе с ребенком, одобряет его интересы и планы, старается во всем помочь ребенку, сочувствует ему, поощряет инициативу и самостоятельность ребенка, старается быть с ним на равных. Царящие внутрисемейные отношения ребенок и применяет относительно межличностных отношений в детском коллективе.

Ребенок, попадая в новую среду, проходит через 3 фазы адаптационного процесса:

1. Острая фаза или период дезадаптации. Она сопровождается разнообразными колебаниями в соматическом состоянии и психическом статусе, что приводит к снижению веса, более



частым респираторным заболеваниями, нарушению сна, снижению аппетита, регрессу в речевом развитии; фаза длится в среднем один месяц.

2. Подострая фаза или собственно адаптация. Характеризуется адекватным поведением ребенка, то есть все сдвиги уменьшаются и регистрируются лишь по отдельным параметрам, на фоне замедленного темпа развития, особенно психического, по сравнению со средними возрастными нормами; фаза длится 3–5 месяцев.

3. Фаза компенсации или период адаптированности. Характеризуется убыстрением темпа развития, и дети к концу учебного года преодолевают указанную выше задержку в развитии, начинают ориентироваться и вести себя спокойнее.

Кроме того, различают три степени тяжести прохождения острой фазы адаптационного периода:

– легкая адаптация: к 20-му дню пребывания в детском учреждении нормализуется сон, ребенок нормально ест, не отказывается от контактов со сверстниками и взрослыми, сам идет на контакт. Вес без изменений.

– адаптация средней тяжести: поведенческие реакции восстанавливаются к 30-му дню пребывания в детском учреждении. Нервно-психическое развитие несколько замедляется (замедление речевой активности). Вес не изменился или несколько снизился.

– тяжелая адаптация длится: характеризуется, во-первых значительной длительностью (от 2 до 6 месяцев и больше) и тяжестью всех проявлений [2].

Положительное влияние на течение процесса адаптации оказывает вопрос его организации. Очень многое зависит от того, сколько усилий будет приложено как со стороны воспитателей, так и со стороны родителей в трудный для ребенка жизненный период. Подготовку к посещению детского сада следует начать заблаговременно.

Работа по адаптации детей должна начинаться до поступления в детский сад. Родителям необходимо начать заранее приближать режим своего ребенка к режиму детского сада, постепенно изменять его рацион так, чтобы он был более или менее похож на питание в ДООУ. Во время первого посещения детского сада можно ограничиться показом группы, столовой, спальни, туалета, игрушек, а также знакомством с педагогическим составом. Желательно, чтобы воспитатель познакомился с детьми, поступающими в детское дошкольное учреждение, и был способен выяснить проблемы, которые могут возникнуть, и заранее дать рекомендации родителям по подготовке детей к дошкольному учреждению.

Содержание, цели и формы взаимодействия с семьей находятся в зависимости от склонностей и интересов семьи и ребенка и определяются характером участников взаимодействия. Сотрудничество предполагает:

- психологическую адаптацию родителей к дошкольному учреждению, установление контакта родителей с педагогами дошкольного учреждения,
- роль родителей в процессе коррекции, обучения и воспитания, подчеркивание их значимости в данном процессе,
- изучение психологической атмосферы в семье, выявление причин, которые могут вызвать сложности при адаптации ребенка,
- изучение интересов семьи,
- выяснение состояния здоровья малыша, изучение особенностей его развития,
- помощь родителям в понимании своего малыша,
- формирование коллектива родителей с учетом возраста их детей,
- коррекционную работу [4].

Если воспитатели и родители объединят свои усилия и обеспечат малышу защиту, эмоциональный комфорт, интерес-

ную и содержательную жизнь в детском саду и дома – то это будет залогом оптимального течения адаптации детей к детскому саду.

При поступлении ребенка в детский сад особое значение имеет его физическая подготовленность. Организм детей первых лет жизни больше, чем в старшем возрасте подвержен заболеваниям, родители должны закалять их. Необходимо обеспечить малышу пребывание на свежем воздухе в любое время года, проводить с ребенком гимнастику, учить выполнять физические упражнения, развивать навыки ходьбы, бега, лазанья. Важным средством закаливания являются воздушные ванны и водные процедуры, но их нужно выполнять в соответствии с существующими правилами.

Как правило, чем уже круг общения в семье, тем длительнее происходит адаптирование ребенка в детском саду. Сформированный в замкнутых условиях семьи навык общения приводит к тому, что ребенок затрудняется переносить имеющийся у него опыт совместных действий со взрослыми в новые условия, и это усугубляет его растерянность. Когда содержание общения взрослого с ребенком удовлетворяет потребностям в нем, это общение формируется успешно, ребенок безболезненно привыкает к условиям жизни в детском саду. Трудности адаптации возникают в тех случаях, когда ребенок встречает непонимание, его пытаются вовлечь в общение, содержание которого не отвечает его интересам, желаниям, имеющемуся у него опыту.

Родителям, необходимо создавать условия, которые требуют от ребенка новых форм поведения. Малыши, попавшие в разные условия (были у родственников, выезжали на дачу) легче адаптируются в дошкольном учреждении.

В период адаптации родителям нужно постараться ограничить нагрузку на нервную систему ребенка – свести к минимуму просмотр телевизора, избегать шумных мероприятий,

и, наоборот, как можно больше времени проводить с ним в спокойных играх, за чтением книг. Стараться чаще обнимать и целовать кроху – телесный контакт с родителями поможет снять психоэмоциональное напряжение и успокоиться.

Об успешности адаптации будет свидетельствовать нормализация эмоционального состояния ребенка, однако это не означает, что он будет радостно бежать в детский сад. Малыш имеет полное право не любить ходить в детский садик, грустить и плакать при расставании с родителями. Однако ребенок, адаптировавшийся к детскому саду, принимает для себя необходимость его посещения.

### Литература

1. Баранов А. Состояние здоровья детей дошкольного возраста // Дошкольное воспитание. 2009. № 9. С. 6–12.
2. Белкина Л. В. Адаптация детей раннего возраста к условиям ДОО: практическое пособие. Воронеж: Учитель, 2006. 236 с.
3. Кошечева З. В. Первые шаги малыша в детском саду: метод. пособие. Минск: Зорны верасень, 2006. 68 с.
4. Печора К. Л., Пантюхина Г. В., Голубева Л. Г. Дети раннего возраста в дошкольных учреждениях. М.: Владос, 2010. 172 с.

### **«Комплекс недостаточности» и зависимость от социальной сети «ВКонтакте» у старшеклассников**

*М. Н. Дворцова, студентка 1 курса*

*Научный руководитель Н. А. Бородина, канд. психол. наук  
Новосибирский государственный университет, г. Новосибирск*

На сегодняшний день большую популярность среди пользователей сети Интернет имеют сайты социальных сетей «Одноклассники», «ВКонтакте», «Мой мир» и другие. Среди старшеклассников наибольшей популярностью пользуется социальная сеть «ВКонтакте», которой они посвящают значи-

тельную часть своего свободного времени. Согласно одному из социологических опросов, 37 % школьников считают, что Интернет по-другому называется «В Контакте».

Интернет, который прочно вошел в нашу жизнь, предоставляет широкие возможности для общения и развлечения, однако вместе с тем может привести к пагубным последствиям. В настоящее время зафиксирован феномен интернет-зависимости – психического расстройства, связанного с навязчивым желанием подключиться к интернету и болезненная неспособность вовремя отключиться от него.

Зависимость старшеклассника от социальной сети проявляется в следующем: увеличение времени, проводимого в сети; ухудшение настроения при отсутствии возможности выхода в социальную сеть и его улучшение при появлении таковой; сокращение реального общения и интересов, не связанных с социальной сетью; перевод общения в интернет-пространство. Все это сопровождается ухудшением здоровья и снижением результатов успеваемости.

Цель исследования – изучить взаимосвязь комплекса недостаточности с зависимостью от социальной сети «В Контакте» у старшеклассников.

Выборка исследования: старшеклассники 11-х классов г. Новокузнецка в количестве 49 человек (43 девушки и 6 юношей от 16 до 18 лет).

Методики исследования: 1) «Выявление склонности к аддиктивному поведению» С. А. Рогова, 2) методика диагностики интернет-зависимости А. Жичкиной, 3) методика диагностики интернет-зависимости Кимберли Янг, модифицированная Буровой, адаптированная нами для социальной сети «В Контакте»; 4) Авторская анкета «Использование социальной сети «В Контакте»; 5) «Комплекс недостаточности» (по теории А. Адлера) Дж. Менестер, Р. Корзини; 6) методика диагностики дезадаптации О. Н. Родиной.

Старшеклассники зарегистрированы в различных социальных сетях, но именно сеть «В Контакте» используют постоянно. Активность использования «В Контакте» у старшеклассников находится на среднем уровне и характеризуется частым использованием сети со средним по длительности нахождением в ней. Половина испытуемых значительно превышают допустимые для старшеклассников нормы пребывания за компьютером (свыше 1 часа).

Диагностика зависимости от сети «В Контакте» по трем методикам показала, что в данной выборке есть контакт-аддикты (2 %, по методике С. А. Рогова), большая часть респондентов не склонны к контакт-зависимости, однако присутствует определенная часть школьников, склонных к контакт-зависимости (29 %, по методике С. А. Рогова, и 10 %, по методике А. Жичкиной).

Более контакт-зависимые старшеклассники являются более дезадаптированными: у них сильнее проявляется ухудшение самочувствия, нарушение цикла «сон-бодрствование», снижение общей активности, снижение мотивации к деятельности, особенности отдельных психических процессов. Длительное пребывание за компьютером не может не сказываться на состоянии здоровья старшеклассника. Накопленная усталость приводит к тому, что активные пользователи социальных сетей начинают чувствовать общее недомогание, у них появляются резкие колебания настроения, снижается внимание и память, понижается общий тонус организма.

В группе более контакт-зависимых старшеклассников учебные показатели по всем предметам существенно ниже. Следовательно, активное увлечение общением «В Контакте» отнимает у респондентов время, которое они могли посвятить продуктивной подготовке к учебным занятиям. А проявления дезадаптации, выражающиеся в накопившейся усталости,

ухудшении самочувствия и ухудшении здоровья, не позволяют получить эффективный результат даже в то время, которое школьник уделяет учебной подготовке.

С помощью корреляционного анализа выявлена взаимосвязь комплекса недостаточности и зависимости от сети «В Контакте». Чем выше комплекс недостаточности, тем больше зависимость от сети «В Контакте» ( $r = 0,5$ ,  $p \leq 0,01$ ). Кроме того, способствуют развитию контакт-зависимости: завышенные требования к близким (родителям) ( $r = 0,33$ ,  $p \leq 0,05$ ), снижение самооценки ( $r = -0,3$ ,  $p \leq 0,01$ ), фантазийное отношение к будущему ( $r = 0,38$ ,  $p \leq 0,01$ ), убежденность в том, что окружающие его переоценивают ( $r = 0,28$ ,  $p \leq 0,05$ ).

Результаты исследования будут полезны школьным психологам при проведении работы по профилактике зависимости от социальной сети «В Контакте» с учетом диагностики комплекса недостаточности старшеклассников.

## **Вклад испанских первооткрывателей в обучение речи глухих детей**

*А. А. Иванова, студентка 4 курса*

*Научный руководитель А. Ф. Ковалевская, канд. философ.наук,  
доцент кафедры специальной психологии коррекционной педагогики  
Забайкальский государственный университет, г. Чита*

Формирование у детей с нарушенным слухом устной речи – одна из наиболее важных и сложных задач их общения и воспитания. Речь имеет огромное значение для людей: речь – это способ общения, основа владения языком и инструмент мысли.

Обучение речи является главным объектом педагогического поиска со времени начала школьного образования глухих. Под влиянием стремления найти наиболее «правильный» ме-

год для решения трудной задачи адекватного овладения глухим ребенком словесной речью возникали все новые методы на основе современных для того времени знаний из разных научных областей. Различия во взглядах на методический подход к обучению глухих устной речи часто приводили к резким спорам, продолжающимся и до настоящего времени. Первым в истории сурдопедагогики, кто разработал метод обучения устной речи, был Педро Понсе де Леон (XVI век). Он обучал неслышащих детей из знатных семей речи, чтению, литературе, а некоторых – латинскому, греческому и итальянскому языкам. Однако о методах, использованных им при обучении, сведений почти нет. Известно лишь, что в основе его методического подхода лежало обучение словесной речи с целью выведения ученика из состояния немоты. Понсе де Леон учил детей грамоте, применяя письменную, устную и дактильную формы речи [3].

Де Леон, доказав способность глухого человека к образованию, заложил основы его социальной интеграции и эмансипации. Заслуга великого педагога состоит в том, что он представил миру в лице своих учеников пример образованных и говорящих глухонемых. Подход к образованию как к благу дал для глухих возможность благодаря овладению речью вступать в контакт с их близкими через общую коммуникативную систему – речь. Способность к овладению устной речи повлияла на формирование нового образа глухого и немого человека и послужила началом изменения общественного сознания, которое шаг за шагом вывело его из социальной изоляции. Благодаря общим речевым средствам для окружающих стало возможным установить контакт и личностные взаимоотношения.

Историческое значение вклада де Леона в сурдопедагогику состоит в том, что он открыл возможность, как подвести глухонемого к словесной речи, и разработал для этого соответствующий метод; доказал способность глухого человека к



образованию и заложил основы для его социальной интеграции; создал для глухого человека и окружающих его людей возможность вступать в контакт друг с другом через словесную речь; дал глухому шанс посредством овладения знаниями стать хозяином своей судьбы. Для этого он использовал методические и дидактические подходы, которые и сегодня сохранили свое значение.

Результаты деятельности ученого не были оформлены в педагогическую модель, так как свои педагогические способности, развитые в общении с глухими, он объяснял особой милостью Бога. Кроме того, причинная связь между немотой и глухотой была ему неизвестна. После смерти де Леона деятельность по обучению устной речи глухих была надолго прервана, так как он был единственным носителем своего метода и не оставил никаких письменных сведений [2].

Несмотря на огромное впечатление, которое произвел педагог на своих современников успехами в развитии словесной речи, его пионерское открытие оказалось на какое-то время забытым. Подражатели в работе по развитию словесной речи у глухих тщательно избегали упоминаний об испанском монахе, стремясь сделать себе имя на авторстве обучения глухих, чтобы пользоваться связанными с этим привилегиями.

Этот укор неправомерно назваться изобретателем искусства обучения глухого человека словесной речи с высокой вероятностью относится к простому учителю Рамирезу де Карриону (1579–1652), соотечественнику де Леона. Он таким же образом, как и испанский монах, учил глухих учеников словесной речи. Несмотря на методическую общность с методом испанского монаха, результаты Карриона его превосходили. С одной стороны, он включил в свои занятия развитие способности глухих к считыванию речи по губам партнера, с другой – написал книгу «*Maravillas de Naturaleza*» (опубликована в 1629 г.), в которой рассматривал проблему глухоты и немоты,

а также происхождение и природу языка. Де Карриону была известна причинная связь между потерей или значительным нарушением слуха и неспособностью без специальных мероприятий научиться говорить.

Значительные успехи Рамиреза де Карриона были оценены его современниками как результат «абсолютно разумного начального обучения глухонемых». Он тщательно следил за тем, чтобы его методика не стала кому-либо известна, запрещал своим ученикам рассказывать о том, как их учат, не раскрыл он ее и в своей книге. Несмотря на эту скрытость, испанский учитель не смог воспрепятствовать тому, чтобы его метод был подробно изложен другим испанским педагогом – Хуаном Пабло Бонетом, секретарем в доме констебля Кастилии, сына которого обучал Каррион.

Особый исторический вклад Х. П. Бонета состоит в том, что он системно разработал и оформил в единый метод «испанский» те практические способы обучения, которыми уже владели его соотечественники де Леон и де Каррион. Бонет спроектировал модель, на которую могли опереться следующие поколения, описанием и обоснованием метода, который может привести глухого к звучащей речи. Его книга была издана вновь и переведена спустя 200 лет, в конце XIX столетия как важный вклад в дискуссию о значении словесной речи для глухого человека.

Таким образом, процесс становления теории и практики специального образования глухих детей протекал крайне неравномерно. Впоследствии с развитием научного знания, благодаря накоплению необходимых сведений в области физиологии органов слуха и речи, фонетики, а также в связи с социально-правовыми и религиозными императивами в XV–XVI вв. оказались закономерно возможными первые опыты индивидуального обучения глухих, а также соответствующие этому времени элементы его теоретического обоснования.

Рассмотрим, как происходило распространение идей испанских сурдопедагогов в разных странах. Во Франции последние годы правления Людовика XVI ознаменованы рядом уникальных инициатив в отношении детей-инвалидов. Король проявил живой интерес к сурдопедагогическим экспериментам Перейры, Эрно, Эпе. Париж обогатился двумя государственными учебными заведениями (для глухих и слепых). Таким образом, Франция оказалась пионером специального обучения.

В начале XX века депутат Ф. Биссон предлагает распространить закон об обязательном обучении на глухих детей и специальные школы сделать государственными. Отвечая парламентариям, правительство признает организацию специального образования правом, а не обязанностью государства. Франция подарила миру блистательных пионеров сурдопедагогики, первой поставила задачу умственного и нравственного развития глухого человека, разработала оригинальную систему обучения – «мимический метод», которая опровергла на практике мистическую природу глухоты, создала прецедент открытия национального учебного заведения для глухих [4].

Первые успешно осуществленные попытки обучения глухих в Германии были предприняты врачом В. Кергером XVIII веке. Он обучал глухих звукам речи. Кроме того, В. Кергер много внимания уделял и развитию словесной речи при обучении глухих грамматике и особенно синтаксису. В своей практике обучения глухих он использовал также и жесты.

Свой вклад в индивидуальное обучение глухих осуществил также и немецкий учитель глухих Георг Рафель. Его интерес к обучению глухих был вызван причинами личного свойства: из шести его детей трое были глухими. Несчастье заставило Г. Рафеля искать пути и средства их обучения, а вместе с тем умственного и нравственного воспитания. Ход обучения Г. Рафель затем изложил в изданной в 1718 году книге «Искусство научить глухого и немого говорить» [1].

Становление «чистого устного метода» в России связано с именем директора Петербургского училища глухих А. Ф. Остроградского, с деятельностью П. Д. Енько, Н. М. Лаговского и других известных отечественных сурдопедагогов конца XIX – начала XX веков.

Н. М. Лаговский взял на себя руководство четырьмя учреждениями для глухих, созданным в г. Александровка учебным комплексом – «хутором для глухонемых». Однако наиболее плодотворный период деятельности Н. М. Лаговского приходится на 20–30-е гг., когда он принимал самое активное участие в подготовке кадров советских сурдопедагогов.

Влияние системы «чистый устный метод» сказалось на методике работы училища лишь в начале XX столетия и во многом было связано с приходом в него и деятельностью выдающегося отечественного сурдопедагога и ученого Федора Андреевича Рау. Именно в его букваре получило отражение идеи «чистого устного метода».

Итак, первые удачные опыты индивидуального обучения в Испании доказали способность глухих к обучению и развитию. Предпринятые в то время попытки обучать глухих словесной речи на основе речи письменной, обучение устной словесной речи и ручной азбуке увенчались успехом. К этому времени относятся и первые серьезные попытки дидактического осмысливания опытов обучения и воспитания глухих, разработка отдельных принципов и методов сурдопедагогики, о чем свидетельствуют труды таких ее деятелей как Д. Кардано, Х. П. Бонет.

В трудах деятелей сурдопедагогики этого периода отчетливо прослеживается влияние педагогики гуманизма, прогрессивных общепедагогических принципов того времени (наглядность, последовательность, систематичность), на основе которых разрабатывались методы обучения глухих грамматике, счету, самостоятельному использованию устной и письменной речи. Важнейшим выводом сурдопедагогики данного

периода было положение о том, что обучать глухих должен учитель, имеющий специальные знания и опыт и убежденный в успехе своей деятельности.

### Литература

1. Басова А. Г., Егоров С. Ф. История сурдопедагогики: учеб. пособие для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов. М.: Просвещение, 1984. 295 с.
2. Комаров К. В. Особенности обучения слабослышащих детей. М., 1985. 256 с.
3. Назарова Н. М., Пенин Г. Н. История специальной педагогики. М.: Академия, 2007. 352 с.

### **К вопросу о развитии изобразительных способностей у детей среднего дошкольного возраста в процессе лепки**

*К. М. Иванова, студентка 4 курса,  
Научный руководитель В. В. Карих, канд. психол. наук, доцент,  
Восточно-Сибирская государственная академия образования,  
Педагогический институт, г. Иркутск*

Современная концепция дошкольного образования ориентирует педагогов на важный путь гуманизации педагогического процесса через усиление внимания к художественно-эстетическому воспитанию и развитию изобразительных способностей всех детей (Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации № 655 «Об утверждении и введении в действие федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования» от 23 ноября 2009 года).

Анализ теории и практики дошкольного образования показал, что вопрос развития изобразительных способностей детей актуален. Вместе с тем мало изучен аспект их развития в процессе лепки у детей среднего дошкольного возраста, что обусловило наш интерес к данной проблеме.

Анализ научной психологической литературы позволил нам выделить два подхода в понимании сущности феномена «способность». В первом подходе способность раскрывается как социально приобретенное свойство (Б. М. Теплов, В. А. Крутецкий и др.). Ученые под способностями понимают, во-первых, индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого; во-вторых, не всякие индивидуальные особенности, а лишь такие, которые имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности или многих видов деятельности, и не сводятся к тем знаниям, навыкам или умениям, которые уже выработаны у данного человека [1].

Во втором подходе рассматриваемое понятие трактуется как природная способность (Л. С. Выготский, К. К. Платонов, В. Д. Шадриков и др.). По мнению авторов, это качество человека обозначает способности как фактически отдельные, но находящиеся в неразрывной взаимосвязи с высшими психическими функциями. Данный подход наиболее ярко выражен у К. К. Платонова, который под способностью понимает любое качество динамической функциональной структуры личности, если оно обеспечивает успешное освоение и выполнение деятельности [2].

Анализ существующих подходов, их обобщение показывают, что способности, по мнению психологов это: 1. индивидуально-психологические свойства, которые обуславливают успешность и быстроту освоения человеком деятельности, не сводящихся к знаниям, умениям и навыкам, необходимы для ее выполнения и в ней проявляются; 2. способности динамичны, поскольку их развитие происходит в процессе организованных определенным образом деятельности и общения. Это будет учтено нами в процессе проведения формирующего эксперимента.

Исходя из предмета нашего исследования, мы проанализировали понятие «изобразительная способность». Так, под

изобразительной способностью, по мнению В. И. Киреенко, следует понимать вид специальных способностей, свойства личности, обеспечивающие успешную изобразительную деятельность.

Психолог Е. И. Игнатьев рассматривает изобразительные способности как «остроту видения», целостное, ясное восприятие, яркое воображение, зрительную память в первую очередь; во вторую же - точные (согласованные) движения рук.

Как отмечает Е. А. Флерина, изобразительные способности – это способности преобразовывать воспринятое, вносить свою инициативу в замысел, содержание, форму изображаемого, умение не только копировать, но и конструировать.

Теоретический анализ исследовательских позиций относительно феномена «изобразительная способность» дает возможность сделать вывод о том, что изобразительные способности – это свойства личности, позволяющие успешно заниматься изобразительной деятельностью, создавая художественные образы как натуралистического, так и фантазийного содержания, выбирая адекватные средства выразительности.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил выделить разные подходы к структуре изобразительных способностей. Однако, интересной для нас, исходя из предмета исследования, является позиция Н. А. Ветлугиной, определяющей следующую структуру изобразительных способностей, отражающих не только структуру изобразительной деятельности, но и учитывающей особенности детей дошкольного возраста:

– способность к восприятию: эмоциональная отзывчивость; обследовательские действия; чувствительность к особенностям произведения, средствами выразительности и изобразительности;

– способность к исполнению: способность к осмыслению технической стороны рисунка; способности подчинять

технические задачи созданию художественного образа; способность контролировать свои действия, корректировать их, преодолевать трудности;

– способность к творчеству: способность самостоятельно замысливать, используя цвета, форму, композицию, творческая инициатива, оригинальность образа, самостоятельность, активность при выборе средств выразительности [3]. Данная структура будет учтена нами в экспериментальной части исследования.

Средний дошкольный возраст является благоприятным периодом в развитии изобразительных способностей. Исследователи доказывали, что особенностями изобразительных способностей детей среднего дошкольного возраста являются: появление первых замыслов, принятие самостоятельного решения что-то творить, видеть отдельные свойства предмета в качестве общего признака, присущего группе предметов (Л. А. Венгер, Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, Н. Н. Поддъяков и др.).

Продуктивная деятельность является благоприятной базой для развития специфических для этой деятельности способностей – изобразительных (В. И. Игнатьев, Р. Г. Казакова, В. И. Киреенко, А. Г. Ковалев, Т. С. Комарова, Н. П. Сакулина). В работе над изображением ребенок приобретает различные представления, уточняются и углубляются его представления об окружающем, создавая изображение, дети осмысливают качества предметов, запоминают их характерные особенности и детали, овладевают изобразительными навыками и умениями, учатся осознанно их использовать. Благодаря сформированности изобразительных способностей, у дошкольников формируются такие качества личности как любознательность, активность, инициативность, целеустремленность, которые



способствуют успешному усвоению не только изобразительной деятельности, но и разных видов детской деятельности (В. С. Кузин, Т. С. Комарова, Н. П. Сакулина и др.).

Именно в лепке как разновидности детской изобразительной деятельности, опирающейся на законы скульптуры, для отражения субъектно-актуального содержания к окружающей действительности в объеме и через использование мягкого пластического материала и пластической техники можно развить триаду изобразительных способностей.

В работе с детьми среднего дошкольного возраста чередуются на практике четыре вида лепки: предметная лепка – изображение предметов конструктивной и растительной форм; сюжетная лепка – лепка нескольких отдельных предметов, включенных в одну композицию; декоративная лепка – народно-прикладное искусство, обучает подбирать роспись и форму предмета; лепка по замыслу – определение своей работы, используя в лепке знакомые приемы; лепка на предложенную тему – выполнение конкретного задания, изучение нового материала, закрепление пройденного.

Техника лепки доступна детям среднего возраста во всем богатстве и разнообразии способов и приемов.

Так, ребенку-дошкольнику следует овладеть минимумом восьмью способами лепки:

1. Конструктивный способ. При этом способе образ создается из отдельных частей как из деталей конструктора. Ребенок задумывает образ, мысленно представляет, из каких частей он состоит, и начинает лепить. В лепке детей среднего возраста наблюдаются следующие варианты: объединение одинаковых форм (бусы, заборчик); объединение похожих форм, отличающихся по величине (башенка, снеговик, неваляшка); объединение различных форм (птичка, грибочек, бабочка).

2. Скульптурный способ. Этот способ называют еще пластическим, или лепкой из целого куска. Ребенок создает образ,

вытягивая отдельные элементы, не отрывая их и стараясь передать характерные особенности. Он моделирует форму-основу разнообразными движениями: оттягивает, загибает, скручивает, сминает, придавливает, прищипывает там, где нужно, - сверху, снизу, по сторонам.

3. Комбинированный способ. Этот способ объединяет два способа: конструктивный и скульптурный. Он позволяет сочетать особенности лепки из целого куска и из отдельных частей. Как правило, крупные детали выполняются скульптурным способом, а мелкие создаются отдельно и присоединяются к скульптурной форме.

4. Ленточный способ служит для изготовления посуды (чашки, вазы, кувшины, стаканы и т. д.).

5. Способ кругового налепа (спирально-кольцевой налеп). Это способ изображения посуды из колец, приготовленных из жгутов глины диаметром 1–1,5 мм, длиной 50–60 см.

6. Способ выбирания глины стекой заключается в том, что комку глины придают форму желаемого сосуда и с помощью стеки-лопаточки удаляют материал из горловины.

7. Каркасный способ. Обычно малыши лепят фигурки, которые не превышают по высоте 10–15 см. В качестве каркаса можно использовать проволоку, «яйца» от «киндер-сюрприза», пластиковые баночки, ком бумаги и т. д.

8. Формовка – ручная отминка. Используют формочки для песочницы, тщательно проминая глину, вынимая содержимое, придают изделию законченный художественный вид. Например, большое разнообразие рельефа (декоративное панно).

При работе возможны переходы одного способа в другой и дополнение основного способа одним или несколькими другими при создании художественного образа.

Обозначенные выше способы лепки обслуживают приемы: скатывание, вдавливание, разминание, отщипывание, раскатывание, сглаживание и др.

Обогащенный большим видовым разнообразием пластической техники и материалом субъективный опыт дает возможность детям экспериментировать и создавать неповторимый пластический художественный образ.

Итак, рассмотренные выше теоретические позиции позволят нам наметить пути дальнейшего экспериментального исследования.

### Литература

1. Теплов Б. М. Проблема индивидуальных различий. М., 2005. 20 с.
2. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. М.: Просвещение, 2004. 102 с.
3. Ветлугина Н. А. Художественное творчество и ребенок. М.: Педагогика, 1972. 384 с.

## Проблема личностной автономности современного человека

*Т. А. Ильина, магистрантка 2 курса*

*Научный руководитель Т. И. Ежеская, канд. психол. наук,  
профессор кафедры теоретической и прикладной психологии  
Забайкальский государственный университет, г. Чита*

Реальность, с которой сталкивается человек в 21 веке, характеризуется кардинальными трансформациями политической, экономической и социальной обстановок, экологическим кризисом, интенсивным и не всегда адекватным действительности воздействием средств массовой коммуникации, значительным повышением темпа жизни, эмоциональными перегрузками, что разрушительно влияет на его психологическое здоровье. Еще в начале прошлого столетия психологическое здоровье человека подвергалось не столь агрессивному и масштабному негативному воздействию как сейчас. В

настоящее время противостоять оказываемому негативному воздействию, сохранив психологическое здоровье, способна личность, имеющая личностные ресурсы психологической безопасности. Одним из таких внутренних ресурсов человека является личностная автономность.

Несмотря на различие подходов ученых в изучении автономности личности, их взгляды на данный феномен пересекаются в следующем: автономность личности позволяет человеку действовать независимо от внутренних и внешних установок, за счет критичного отношения к идеалам и стереотипам, в том числе своим, а также независимости от воли других. Взаимобусловленность автономности личности и ее психологического здоровья становится очевидной, если рассматривать психологическое здоровье, с точки зрения О. В. Хухлаевой, как гармонию между различными частями «Я», а так же между человеком и средой [5].

Основа автономности личности закладывается родителями в раннем детстве путем формирования базового доверия к миру, описанного Э. Эриксеном, поддержки инициативы и активности познавательной деятельности. По мере развития форм активности путем структурирования, обретения собственного права на активность развивается свобода как частный случай активности. В подростковом возрасте по способности или неспособности принимать самостоятельные решения и брать ответственность за них и их последствия можно установить, достигла ли личность в своем развитии самодетерминации – интеграции свободы и ответственности.

В эмпирических исследованиях О. А. Калитеевской и Д. А. Леонтьева выявлены и описаны четыре типа, или паттерна, личностного развития, различающиеся мерой развития свободы и ответственности:

– автономный тип, когда развитые предпосылки и свободы, и ответственности привели к их интеграции;

– импульсивный тип, когда развитые предпосылки свободы сочетаются с недостаточно развитыми структурами ответственности;

– симбиотический тип, когда развитые структуры ответственности встречаются с недостаточно развитыми структурами свободы;

– конформистский тип, который образуется при пересечении недостаточно развитых предпосылок свободы и ответственности [2].

Как видно из исследований, способность к самодетерминации формируется не у всех, и множество людей доживают до глубокой старости с неразрешенным полностью подростковым кризисом и несформировавшейся самодетерминацией. Мюриел Джеймс и Дороти Джонгвард в книге «Рожденные выигрывать» отмечают, что каждый обладает способностью достичь автономности. Но, несмотря на то, что автономия является исконным правом человека с рождения, мало кто в действительности достигает ее [1].

Импульсивный тип принимает свободу как протест, бунтарство, конфронтацию с другими, при этом, не отстаивая свое мнение, а вопреки чьему-то мнению. Его идеал заключается в противостоянии. Не достаточно осознавая себя, свои ценности и свою позицию, представитель импульсивного типа при принятии решений руководствуется внутренней опорой. Он привязан к себе, не склонен изменяться, не имеет четких идеалов (противостояние достаточно условно можно назвать идеалом), отсюда подверженность к воздействию манипуляций. Ответственность за события своей собственной жизни импульсивный тип не принимает в силу внешнего локуса контроля.

Симбиотический тип, зависимый от внешней оценки, чувствует ответственность перед кем-то значимым для него, причем ответственность за реализацию не своих собственных

ценностей, а заданных со стороны. Осознание ответственности перед родителями, детьми, обществом, кем-то вне себя, есть проявление внутренней не свободы, зависимости от окружения. Свобода – это факт личной биографии, вектор свободы направлен не вовне, а вовнутрь, а ответственность – то, что выводит за ее пределы [3].

Конформный тип, выбирая зависимость от внешних оценок, безоговорочно принимает внешние требования, в связи с чем не несет ответственности за свои действия, полностью продиктованные извне. «Бегство от свободы» – название книги Э. Фромма, открывающей причину этого бегства, заключающуюся в бегстве от ответственности. По его словам, свобода – это тяжелое бремя, это труд, это прекрасная вещь, но она не дается легко, будучи неотделима от ответственности. Не каждый согласен на свободу с такой нагрузкой в придачу, поэтому люди и отказываются так часто от свободы добровольно и осознанно [4].

Внутренней опорой, основанной на личностных ценностях и собственных критериях оценки ситуации в принятии решений, а также переживанием персональной ответственности за результаты своих действий характеризуется только автономный тип личностного развития, который ведет к формированию автономной личности, обладающей полноценным психологическим здоровьем.

Конформистский и симбиотический типы развития, ориентированные на внешние регуляторы при игнорировании собственных интересов, мотивированные необходимостью приспособления, наиболее подвержены негативному психологическому воздействию, и их психологическое здоровье наиболее уязвимо. Импульсивный тип, который в меньшей мере ориентирован на приспособление, оказывается, более в этом отношении благополучен.

Таким образом, проблема автономности личности является приоритетным направлением в современном обществе как с точки зрения сохранения психологического здоровья, так и с позиции принятия ответственности. Не случайно в начале 21 века Еврокомиссией сформулирован этический принцип предосторожности, который требует предусмотрительности в принятии решений и осуществлении деятельности, а также осознания последствий решений и действий (Сообщение Еврокомиссии от 2 февраля 2000 года). Актуальность принципа предосторожности в настоящее время можно расценивать как дефицитарность ответственности. Принцип предосторожности, осознанный и принятый к исполнению отдельным человеком как частью сообщества, разрешая частные ситуации его жизни и жизни окружающих его людей, может разрешить глобальную проблему спасения человечества, которую посредством принципа предосторожности, пытаясь влиять на будущее через настоящее, решает Еврокомиссия.

### Литература

1. Джеймс М. и Джонгвард Д. Рожденные выигрывать; пер. с англ. Б. Е. Волынского / под ред. Л. А. Петровской. М.: Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1993. 336 с.
2. Калитеевская, Леонтьев, Осин, Бородкина. Личностный потенциал при переходе от детства к взрослости и становление самодетерминации. М.: Смысл, 2011. 31 с.
3. Тульчинский Г. Л. Самозванство. Феноменология зла и метафизика свободы. СПб., 1996. 356 с.
4. Фромм Э. Бегство от свободы. М.: Республика, 1992, 269 с.
5. Хухлаева О. В. Тропинка к своему Я: Программа формирования психологического здоровья у младших школьников. М.: Генезис, 2001. 280 с.

## **Особенности копинг-стратегий у старшеклассников с различным самоотношением**

*К. С. Капустина, студентка 4 курса  
Научный руководитель О. Б. Симатова, канд. психол. наук,  
доцент кафедры психологии образования  
Забайкальский государственный университет, г. Чита*

Настоящее исследование проводилось в русле проблемы стрессопреодолевающего поведения (копинг-поведения). Проблема копинг-поведения относительно недавно стала разрабатываться в психологии. Необходимость обращения к данной проблематике продиктовано спецификой поведения человека в трудной ситуации, которое, порой, подавляет ведущие формы проявления активности личности. Актуальность рассматриваемой проблемы также обусловлена постоянным нарастанием стрессогенности современного общества. В настоящее время проблема копинга является одной из наиболее широко разрабатываемых проблем как в зарубежной, так и отечественной психологии.

В психологии под «копинг-поведением» понимается адаптивное, совладающее поведение, или психологическое преодоление стресса. В широком смысле «копинг» включает все виды взаимодействия субъекта с ситуацией, в том числе попытки овладеть или смягчить, привыкнуть или уклониться от требований проблемной ситуации.

Нами было проведено исследование, целью которого стало изучение копинг-стратегий у старшеклассников с различным самоотношением. Мы исходили из того, что к завершению юношеского возраста копинг-поведение и его соответствующие копинг-стратегии и копинг-ресурсы представляют устойчивое личностное образование, которое тесно связано с другими психологическими характеристиками, в том числе



с самоотношением. В связи с этим можно предположить, что содержание и продуктивность копинг-стратегий старшеклассников с различным самоотношением будут различаться.

Были поставлены следующие задачи: 1) провести теоретический анализ литературы по заявленной проблеме; 2) изучить самоотношение старшеклассников с помощью методики исследования самоотношения С. Р. Пантелеева; 3) изучить копинг-стратегии старшеклассников, с помощью методики определения индивидуальных копинг-стратегий Э. Хайма; 4) сравнить содержание и уровень продуктивности копинг-стратегий старшеклассников с различным самоотношением.

Подготовительный этап исследования включал проведение теоретического анализа литературы по заявленной проблеме, а также изучение и подбор методов и методик, отвечающих задачам исследования. На этапе основного исследования применялся метод психодиагностического тестирования, в рамках которого использовались следующие методики: методика определения индивидуальных копинг-стратегий Э. Хайма, методика изучения самоотношения С. Р. Пантелеева. Результаты, полученные с помощью метода психодиагностического тестирования, были обработаны с применением метода математической статистики, в рамках которого применялся критерий достоверности различий Манна-Уитни.

В результате теоретического анализа литературы было выяснено, что проблема копинга (совладания) как индивидуального способа взаимодействия личности с трудными жизненными ситуациями возникла в психологии во второй половине XX в. Термин «копинг» предложен А. Маслоу и происходит от английского слова «to cope» – совладать, преодолевать. В российской психологии его переводят как совладающее поведение или психологическое преодоление [5].

Понятие «копинг-поведение» имеет различную интерпретацию в разных психологических школах. В настоящее вре-

мя выделяют три подхода к толкованию понятия «coping». Первый, развиваемый в работах N. Naan, трактует его в терминах динамики Эго как один из способов психологической защиты, используемой для ослабления напряжения. Этот подход нельзя назвать распространенным, прежде всего потому, что его сторонники склонны отождествлять coping с его результатом. Второй подход, отраженный в работах R. H. Moos, определяет coping в терминах черт личности как относительно постоянную предрасположенность отвечать на стрессовые события определенным образом. Однако, поскольку стабильность рассматриваемых способов очень редко подтверждается эмпирическими данными, это понимание также не обрело большой поддержки среди исследователей. И, наконец, согласно третьему подходу, признанному авторами понятия Lazarus и Folkman, coping должен пониматься как динамический процесс, специфика которого определяется не только ситуацией, но и стадией развития конфликта, столкновения субъекта с внешним миром [4, с. 23].

Т. А. Крюкова определяет совладающее поведение как целенаправленное социальное поведение, позволяющее субъекту справиться с трудной жизненной ситуацией способами, адекватными личностным особенностям и ситуации, – через осознанные стратегии действий [2]. С. А. Хазова под совладанием понимает социальное поведение или комплекс осознанных адаптивных действий, которые помогают человеку справиться с внутренним напряжением и дискомфортом способами, адекватными личностным особенностям и ситуации [6].

Копинг-поведение регулируется посредством реализации копинг-стратегий на основе личностных и средовых копинг-ресурсов. Копинг-стратегии рассматриваются как актуальные ответы личности на воспринимаемую угрозу, как способ управления стрессом. В психологической науке существует множество подходов к типологии копинг-стратегий [5, с. 38].

Период юности характеризуется наличием кризиса, суть которого в разрыве, расхождении образовательной системы и системы взросления. Кризис возникает на рубеже школьной и новой взрослой жизни. Он может проявляться в крушении жизненных планов (не поступил в вуз), в разочаровании в выборе учебного заведения, учебной специальности, в расхождении представлений об условиях и содержании деятельности и реальном ее протекании. Отсутствие внутренних средств разрешения кризиса приводит к развитию негативных явлений, например, алкоголизму или другим формам поведенческих девиаций [1, с. 167–168]. Лишь к концу юношеского возраста молодой человек начинает реально овладевать защитными механизмами, которые не только позволяют ему внешне защитить себя от стороннего вторжения, но и укрепить его внутренне [3, с. 421].

Исследователи указывают на то, что продуктивность копинг-стратегий зависит от многих факторов, в том числе и от самоотношения личности. Очевидно, что личность с позитивным самоотношением будет выбирать более продуктивные копинг-стратегии по сравнению с личностью, обладающей негативным самоотношением.

Понятие самоотношения в психологии неоднозначно. Для обозначения содержания самоотношения используются такие термины как самоуважение, симпатия, самопрятие, любовь к себе, самоуверенность, самообвинение и множество других. Н. И. Сарджвеладзе считает, что понятие «самоотношения» является родовым относительно понятий, имеющих приставку «само» и отражающих широкий спектр феноменов внутренней жизни личности. Именно самоотношение в качестве отдельных сторон включает в себя самосознание, самопознание, самооценку, эмоциональное отношение к себе, самоконтроль и саморегуляцию.

Самоотношение человека в значительной степени определяет оценку окружающей действительности, формирование представлений о мире и себе самом, обеспечивает прогнозирование своей социальной эффективности и отношений к себе окружающих, регулирует межличностные отношения, постановку и достижение целей, разрешение кризисных ситуаций, оказывает влияние на процессы самоактуализации, самосовершенствования, самореализации [4, с. 238].

Эмпирическое исследование проводилось на базе МБОУ СОШ № 11 г. Чита. В нем приняли участие 90 старшеклассников. На основании результатов, полученных с помощью методики С. Р. Пантелеева, нами было выделено две группы старшеклассников: первую группу составили 30 старшеклассников с позитивным самоотношением, вторую – 30 старшеклассников с негативным самоотношением. Была обеспечена сопоставимость групп по возрасту, полу, образовательным условиям, социальным параметрам семьи.

Результаты исследования показали, что старшеклассники с позитивным самоотношением, преимущественно используют продуктивные копинг-стратегии, такие как: проблемный анализ – «Я стараюсь проанализировать, все взвесить и объяснить себе, что же случилось»; оптимизм – «Я всегда уверен, что есть выход из трудной ситуации»; сотрудничество – «Я использую сотрудничество со значимыми мне людьми для преодоления трудностей». Старшеклассники с негативным самоотношением, преимущественно используют непродуктивные копинг-стратегии, такие как: смирение – «Говорю себе: это судьба, нужно с этим смириться»; растерянность – «Я не знаю, что делать и мне временами кажется, что мне не выпутаться из этих трудностей»; эмоциональная разрядка – «Я впадаю в отчаяние, я рыдаю и плачу»; подавление эмоций – «Я подавляю эмоции в себе»; покорность – «Я впадаю в состояние безнадежности»; самообвинение – «Я считаю себя виноватым и получаю по заслугам»; агрессивность – «Я впадаю в

бешенство, становлюсь агрессивным»; активное избегание – «Стараюсь не думать, всячески избегаю сосредоточиваться на своих неприятностях»; отступление – «Я изолируюсь, стараюсь остаться наедине с собой».

В результате математико-статистической обработки результатов исследования были выявлены статистически значимые различия ( $p \leq 0,01$ ) в уровне продуктивности копинг-стратегий старшеклассников с различным самоотношением. При этом продуктивность копинг-стратегий старшеклассников с позитивным самоотношением оказалась значительно выше таковой у старшеклассников с негативным самоотношением.

Таким образом, в результате проведенного исследования было выяснено, что копинг-стратегии старшеклассников с различным самоотношением различаются по своему содержанию и продуктивности. Очевидно, что состояние копинг-стратегий у старшеклассников с негативным самоотношением свидетельствует о необходимости психолого-педагогической работы, направленной на развитие у них продуктивных копинг-стратегий поведения.

### Литература

1. Дарвиш О. Б. Возрастная психология: учеб. пособие для студ. вузов, обучающихся по специальности 031000 *Педагогика и психология* / под ред. В. Е. Ключко. М.: Изд-во ВЛАДОС – ПРЕСС, 2005. 263 с.
2. Крюкова Т. Л. Возрастные и кросскультурные различия в стратегиях совладающего поведения // Психологический журнал. 2005. Т. 26. № 2. С. 5–15.
3. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. М.: Академия, 1999. 456 с.
4. Нартова-Бочавер С. К. “Coping behavior” в системе понятий психологии личности // Психологический журнал. 1997. Т. 18. № 5.
5. Симатова О. Б. Первичная психолого-педагогическая профилактика аддиктивного поведения подростков в условиях средней общеобразовательной школы. Чита: Изд-во ЗабГГПУ, 2009. 172 с.
6. Хазова С. А. Совладающее поведение одаренных старшеклассников // Психологический журнал. 2004. Т. 26. № 5. С. 59–70.

## **Особенности внимания детей младшего школьного возраста и его коррекция**

*Э. Ю. Коновалова, студентка 4 курса  
Научный руководитель **Е. В. Гольберт**, канд. пед. наук,  
доцент кафедры психологии образования  
Забайкальский государственный университет г. Чита*

В учебной деятельности школьника внимание играет важную роль. Благодаря нему происходит отбор необходимой информации и отсеивание лишней. Развитые свойства внимания и его организованность являются факторами, непосредственно определяющими успешность обучения в младшем школьном возрасте. По результатам исследований, хорошо успевающие школьники имеют лучшие показатели развития внимания. При этом специальные исследования показывают, что различные свойства внимания вносят неодинаковый «вклад» в успешность обучения по разным школьным предметам. Поэтому, развивая различные свойства внимания, можно влиять на повышение успеваемости школьников по разным учебным предметам.

Внимание – очень важный психический процесс, который является условием успешного осуществления любой деятельности детей, как внешней, так и внутренней, а его продуктом является ее качественное выполнение [1, с. 58]. В течение многих десятков лет внимание изучается известными зарубежными психологами и педагогами (Э. Титченер, Дж. Миль, И. Гербарт, Т. Рибо и др.). Среди отечественных ученых С. Л. Рубинштейн, Н. Ф. Добрынин, Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, Л. Н. Леонтьев, Р. С. Немов, Г. А. Урунтаева, Н. Н. Ланге, Ю. В. Гиппенрейтер и многие другие.

С поступлением детей в школу их внимание вступает в новую фазу своего развития. Решающую роль в развитии внимания ребенка теперь играет учение. По мере изучения раз-

личных учебных предметов внимание школьника значительно обогащается. Когда ребенок начинает учиться в школе, у него преобладает непроизвольное внимание. Это значит, что концентрироваться на каком-либо предмете, то есть управлять вниманием малыш пока не умеет. Кроме того, дети впечатлительны, легко возбудимы и из-за этого часто отвлекаются. Также на внимание школьника оказывает влияние вид учебной деятельности: больше всего детей утомляет устное объяснение, заучивание стихов, а отвлекаются они на объекты, наделенные эмоциональной привлекательностью. Именно эти особенности внимания школьников необходимо учитывать взрослым.

Учебная работа в школе и приготовление домашних заданий формирует у школьников сознательную целеустремленность, что способствует развитию целенаправленного внимания. Важнейшими факторами развития внимания учеников являются: организованность и аккуратность при выполнении заданий, строгое выполнение режима труда и отдыха, четкая организация последовательной работы в классе, дисциплинированность в школе, семье, общественных местах. Для поддержания внимания и избежание утомления детей на уроке необходимо разнообразить содержание учебного материала и приемов работы [2, с. 108]. Устойчивости внимания также способствует смена видов деятельности. Наряду с выше перечисленными условиями, необходимыми для развития внимания на уроке, нужно не забывать и о различных упражнениях и заданиях, направленных специально на развитие внимания. Сегодня проблемы, связанные с развитием внимания у школьников, как никогда вызывают беспокойство. Многие педагоги сетуют на невнимательность детей, их неумение сосредоточиться. Поэтому одной из важнейших задач учителя и психолога начальной школы является поиск, разработка и применение

ние в своей педагогической практике различных средств, способов и приемов развития внимания детей младшего школьного возраста [3, с. 177].

Нами было проведено исследование, целью которого стало изучение особенностей внимания в младшем школьном возрасте. В исследовании приняло участие 24 младших школьника, обучающихся во втором классе общеобразовательной школы г. Читы (МОУ СОШ № 17).

При проведении методики корректурная проба (Тест-Бурдона позволяет диагностировать концентрацию и переключаемость внимания) было выявлено, что 16 % учеников имеют очень высокий уровень концентрации внимания (81 %–100 %); 29 % учеников имеют высокий уровень концентрации внимания (61 %–80 %); 20 % учеников имеют средний уровень концентрации внимания (41 %–60 %); 38 % учеников имеют низкий уровень концентрации внимания (21 %–40 %).

При низком уровне концентрации, как показало исследование, младшие школьники не могут сосредоточиться на учебном материале, рассеяны, часто отвлекаются. При отсутствии способности быстро сосредоточивать свое внимание ученик с большим трудом переключается на новые виды работы.

Тест Пьерона-Рузера (уровень концентрации внимания и устойчивости) позволил выявить, что 16 % учеников имеют устойчивое внимание; 16 % – достаточно устойчивое внимание; 29 % – колеблющееся внимание; 38 % учеников – неустойчивое внимание.

Как показало исследование, при неустойчивом внимании учащийся не может заставить себя быть внимательным к данному уроку; он медленно втягивается в учебную работу; первые минуты урока проходят у него в постоянных отвлечениях, и лишь постепенно и с трудом он сосредоточивается на работе.



С группой детей, имеющих низкий уровень концентрации внимания, проводилась коррекционно-развивающая программа. Программа по развитию и коррекции внимания младших школьников была создана нами в 2013 году. Ретестовое исследование показало, что у большинства младших школьников результаты повысились, что 20 % учеников имеют очень высокий уровень концентрации внимания (81 %–100 %); 29 % имеют высокий уровень концентрации внимания (61 %–80 %); 38 % учеников имеют средний уровень концентрации внимания (41 %–60 %); 12 % имеют низкий уровень концентрации внимания (21 %–40 %). Уровень концентрации внимания и устойчивости тоже повысился: 16 % учеников имеют устойчивое внимание; 29 % учеников – достаточно устойчивое внимание; 33 % учеников – колеблющееся внимание; 20 % учеников – неустойчивое внимание.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что если учитель начальных классов, педагог-психолог будут проводить занятия на развитие внимания младших школьников, то к концу начальной школы ученики выйдут с достаточным багажом знаний и соответствующим его возрасту уровнем развития внимания.

### Литература

1. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / составители, авторы комментариев и послесловия А. В. Брушлинский, К. А. Абульханова-Славская. СПб.: Питер, 2000. С. 58.
2. Фридман Л. М., Кулагина И. Ю. Психологический справочник учителя. М.: Просвещение, 1991. С. 108.
3. Осипова А. А. Диагностика и коррекция внимания. М.: ТЦ «Сфера», 2004. С. 177.

## **Взаимосвязь школьной успеваемости и мотивации достижения успеха у младших подростков**

*Е. А. Копытина, студентка 3 курса*

*Научный руководитель Л. И. Плотникова, канд. философ. наук,  
доцент кафедры психологии образования  
Забайкальский государственный университет, г. Чита*

В настоящее время многие педагоги и психологи связывают наиболее острые проблемы в обучении и воспитании с отсутствием мотивации к учению у основной массы школьников: значительное ее снижение происходит в подростковом возрасте. Смена ведущего мотива, подготавливаемая всем предшествующим этапом развития и обуславливающая смену ведущей деятельности, наглядно проявляется именно в возрасте 10–12 лет. В частности, заметные изменения на этом рубеже происходят в отношении ребенка к учебной деятельности. А. К. Маркова полагала, что «угасание» в этот период общего положительного отношения учащихся к школе закономерно, так как «оно в значительной мере уже удовлетворено». Общее снижение мотивации, направленной на учебную деятельность, создает впечатление, что школьные познавательные процессы полностью уступают свое место внеучебным [4].

С 2011 года школы перешли на новые образовательные стандарты общего образования. Образовательные учреждения постоянно и целенаправленно изучают пути повышения эффективности обучения учащихся. Школьные программы меняются для того, чтобы, исходя из определенных психологических и педагогических предпосылок, сделать учебный материал удобным для глубокого и успешного усвоения учащимися. Методические изыскания направлены на поиск форм и методов активизации процесса обучения и выработку самостоятельности у учащихся. Одной из целей этих усилий является формирование устойчивых познавательных интересов у

школьников. В связи с этим уровень учебной мотивации рассматривается как один из критериев эффективности педагогического процесса, как результат деятельности образовательного учреждения.

Проблема взаимосвязи школьной успеваемости и мотивации достижения успеха у младших подростков актуальна, так как школьная успеваемость с переходом детей в старшие классы снижается. На сегодняшний день не до конца разработаны программы, методы, технологии, которые поддерживали бы мотивацию достижения успеха. Учителям нужно помочь овладеть подобными методами, чтобы они могли использовать их для повышения мотивации достижения успеха у младших подростков. Перед педагогами стоят задачи реализовать образовательную программу основной школы в разнообразных организационно-учебных формах (уроки разновозрастные и разновозрастные, занятия, тренинги, проекты, практики, конференции, выездные сессии и пр.) с постепенным расширением возможностей школьников осуществлять выбор уровня и характера самостоятельной работы. По мнению Е. В. Добрыниной, сфера учения должна стать для подростка местом встречи замыслов с их реализацией, местом социального экспериментирования, позволяющего ощутить границы собственных возможностей [6].

Подростковый возраст, согласно общепринятой в настоящее время классификации Д. Б. Эльконина, имеет границы: от 10–12 лет (младший подростковый возраст) до 14–15 лет (старший подростковый возраст). Тема нашего исследования связана с младшим подростковым возрастом, потому что именно в этом возрасте понижается уровень учебной мотивации [7].

Подростковый возраст в человеческой культуре не является еще окончательно сформировавшимся. Имеет место очевидный

«зазор» между младшими школьниками, усердно постигающими основы знаний, и юношами, входящими в избранную профессию. Однако особая культурная форма проживания отрочества пока что отсутствует, и школьная жизнь современных подростков продолжается в большинстве случаев не только в стенах тех же образовательных учреждений, где обучаются младшие школьники, но и в сходных формах.

Однако отношения подростка к миру принципиально иные. Подросток начинает проявлять взрослость, то есть готовность к взрослой жизни, выражающуюся в возросшей самостоятельности и ответственности. Этому возрасту свойственно субъективное переживание – чувство взрослости: потребность равноправия, уважения и самостоятельности, требование серьезного, доверительного отношения со стороны взрослых. Пренебрежение этими требованиями, неудовлетворение этой потребности обостряет негативные черты кризисного периода. Очень важно, что в круг значимых людей для подростка входят преимущественно его сверстники, самоопределяющиеся и рискующие вместе с ним.

Уже в начале подросткового возраста общение со сверстниками определяется как самостоятельная сфера жизни, критически осмысляются нормы этого общения. Подросток выделяет эталон взрослости (взрослых отношений) и смотрит на себя через этот эталон.

Появляется интерес к собственной личности; установка на обширные пространственные и временные масштабы, которые становятся важнее текущих, сегодняшних; появляется стремление к неизвестному, рискованному, к приключениям, героизму, испытанию себя; появляется сопротивление, стремление к волевым усилиям, перерастающее иногда в свои негативные варианты. Все эти особенности характеризуют активность подростка, направленную на построение образа себя в мире. Подросток пробует активно взаимодействовать, экспе-

риментировать с миром социальных отношений (социальное экспериментирование). Потребность определиться в мире отношений влечет подростка к участию в новых видах деятельности.

Замыслы младшего подростка первоначально нечетки, расплывчаты, масштабны и не критичны. Пробирая осуществить их, он сталкивается с несоответствием своих представлений о себе и мире реальному положению дел. В этом конфликте подросток постепенно начинает осознавать границы собственной взрослости, которые задаются степенью самостоятельности и ответственности.

Возникает новое отношение к учению – стремление к самообразованию, тенденция к самостоятельности в учении: стремление ставить цели и планировать ход учебной работы, потребность в оценке своих достижений. Учебная деятельность подростков не является преимущественной деятельностью, ведущей за собой развитие. Подростковая школа – это деятельностный ансамбль, в котором у учебной деятельности есть своя сольная партия: развитие комплекса способностей и компетентностей, по-житейски называемых «умение и желание учиться».

Овладев формами учебной деятельности в младшем школьном возрасте, подросток стремится получить признание других людей, внутреннюю уверенность в своих умениях, жаждет личностного проявления и признания этого проявления сверстниками и взрослыми. К учебной деятельности подросток предъявляет новые требования: она должна обеспечить условия для его самооценки и самораскрытия, должна быть значимой для уважаемых подростком людей, для общества. В отличие от младшего школьника для подростков становится принципиальной их личная склонность к изучению того или иного предмета, знание цели изучения предмета, возможность применения результатов обучения в решении практических

задач. Подростков не удовлетворяет роль пассивных слушателей, им неинтересно записывать готовые решения. Они ждут новых форм обучения, в которых были бы реализованы их активность, деятельный характер мышления, тяга к самостоятельности. Чем старше подросток, тем больше он тяготеет к осознанию своих учебных действий, к их планированию и, в конечном счете, к управлению ими.

Этому способствует становящееся понятийное мышление, основы которого закладываются в младшем школьном возрасте. В подростковом возрасте, благодаря освоению культурных форм общественного сознания (естественные и общественные науки, духовные практики самовыражения), мышление в понятиях коренным образом преобразует структуру сознания ребенка, оно начинает определять работу памяти, восприятия, воображения, внимания.

Продуктивное завершение подросткового возраста происходит с появлением способности осознанно, инициативно и ответственно строить свое действие в мире, основываясь не только на видении собственного действия безотносительно к возможности его реализации, но с учетом «отношения мира» к своему действию. Поведение человека становится поведением для себя, человек осознает себя как некое единство.

Проанализировав научную литературу, мы пришли к выводу, что у младших подростков меняется отношение к учению, появляется стремление к самообразованию. Порой наблюдается расхождение между интеллектуальными возможностями и успехами в школе: возможности высокие, а успехи низкие. Ключом к пониманию процессов развития в подростковом возрасте является динамика интересов на рубеже младшего школьного возраста [1].

Психологи связывают наиболее острые проблемы в обучении и воспитании с отсутствием мотивации к учению у основной массы школьников: значительное ее снижение происходит

в подростковом возрасте [5]. Причины снижения мотивации к учению Д. Б. Сухарев, Т. В. Неверова объясняют этнокультурными изменениями, произошедшими в современном обществе, кризисом образования и культуры в целом, а также возрастными особенностями подростков.

Для формирования новых, более зрелых форм мотивации к учению сенситивным периодом является подростковый возраст. В исследованиях М. Б. Калашниковой отмечается необходимость создания произвольной мотивации учения, связанной с личностным смыслом, который определяется системой культурных идеалов и ценностей каждого школьника [2].

Таким образом, одной из главных задач современной школы является поиск методов эффективного формирования мотивации к учению у подростков в современной культурно-исторической ситуации.

В нашем исследовании предполагается первичная и вторичная диагностическая и коррекционная работа с младшими подростками, у которых низкий уровень мотивации к учению. Предполагается, что после проведения целенаправленной работы по повышению уровня мотивации к достижению успеха у учащихся повысится уровень мотивации к учению. На данном этапе нами уже проведено первичное диагностическое исследование с помощью методики Т. Элерса, целью которого явилось выявление уровня мотивации достижения успеха у младших подростков. В исследовании участвовало 21 учащихся (11 девочек и 10 мальчиков) средней общеобразовательной школы с. Буры; средний возраст испытуемых 11–12 лет.

При интерпретации результатов данного исследования анализировались ответы испытуемых на вопросы, направленные на выявление уровня мотивации достижения успеха. В результате проведенного исследования было выявлено, что у 8,3 % младших подростков низкий уровень мотивации достижения успеха, то есть доминирует стремление избегать неуда-

чи; у 94,4 % младших подростков средний уровень мотивации достижения успеха, то есть мотивация достижения сбалансирована; у 72,3 % младших подростков умеренно высокий уровень мотивации достижения успеха, что означает, что преобладает стремление к успеху; у 25 % младших подростков слишком высокий уровень мотивации достижения успеха, то есть выраженное стремление к достижению позитивно сформулированных целей с преобладанием ожидания успеха.

Согласно методике Т. Элерса, подростки умеренно и сильно ориентированные на успех, предпочитают высокий уровень риска. Те же, кто боится неудач, предпочитают малый уровень риска. Таким образом, чем выше мотивация человека к успеху – достижению цели, тем ниже готовность к риску. При этом мотивация к успеху влияет и на надежду на успех: при сильной мотивации к успеху надежды на успех обычно скромнее, чем при слабой мотивации к успеху. Подросткам, мотивированным на успех и имеющим большие надежды на него, свойственно избегать высокого риска.

Те, кто сильно мотивирован на успех и имеют высокую готовность к риску, реже попадают в несчастные случаи, чем те, которые имеют высокую готовность к риску, но высокую мотивацию к избеганию неудач (защиту). И наоборот, когда у человека имеется высокая мотивация к избеганию неудач (защита), то это препятствует мотивации к успеху – достижению цели.

Анализ полученных данных позволил сформулировать следующие выводы:

В 4 классе 44,4 % (4 человека) имеют средний уровень мотивации достижения успеха, то есть мотивация достижения успеха сбалансирована; 55,6 % (5 человек) имеют умеренно высокий уровень мотивации достижения успеха, то есть преобладает стремление к успеху.



В 5 классе 8,3 % (2 человек) демонстрируют низкий уровень мотивации достижения успеха, то есть доминирует стремление избегать неудачи; 50 % (6 человек) показывают средний уровень мотивации достижения успеха, то есть мотивация достижения успеха сбалансирована; 16,7 % (2 человека) имеют умеренно высокий уровень мотивации достижения успеха, то есть преобладает стремление к успеху; 25 % (2 человека) имеют слишком высокий уровень мотивации достижения успеха, то есть выраженное стремление к достижению позитивно сформулированных целей с преобладанием ожидания успеха.

Таким образом, согласно полученным данным, именно в младшем подростковом возрасте наблюдается снижение уровня мотивации достижения успеха.

Основная задача данной работы состояла в том, чтобы показать взаимосвязь школьной успеваемости и мотивации достижения успеха в младшем подростковом возрасте, а так же показать методы для повышения уровня мотивации к учебе.

Исследование показало, что у школьников преобладает средний уровень мотивации достижения успеха. Мотивационная сфера непосредственно опосредует когнитивную систему личности.

### Литература

1. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М., 2005. С. 536.
2. Калашникова М. Б. Проблема сензитивности подросткового возраста. М., 2005. С. 212.
3. Князева Т. Н. Вопросы психологии. 2011 № 6. С. 25–36.
4. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. М.: Просвещение, 2011. С. 96.
5. Сухарев Д. Б., Неверова Т. В. Вопросы психологии. 2011. № 5. С. 81–89.
6. ФГОСТ 2 поколения. 2008.
7. Эльконин Д. Б. Детская психология. М.: Академия, 2007. С. 563.

## Диагностика и коррекция страхов у детей старшего дошкольного возраста

*А. Е. Корнева, студентка 4 курса*

*Научный руководитель Е. В. Гольберт, канд. пед. наук,  
доцент кафедры психологии образования  
Забайкальский государственный университет, г. Чита*

Проблема детских страхов – это одна из тех тем, с которыми наиболее часто приходится сталкиваться детскому психологу. Тем не менее, не все дети, нуждающиеся в помощи, ее получают. Случается, что родители не придают должного значения тем вещам, которых боятся их дети, таким образом, фактически лишают своего малыша детства. Жизненные силы уходят не на радость познания мира, а на внутреннюю борьбу со страхами.

Актуальность исследования проблемы определяется также тем, что с возрастом у детей меняются мотивы поведения, отношения к окружающему миру, взрослым, сверстникам. И от того, смогут ли родители и педагоги уловить эти перемены, понять изменения, происходящие с ребенком, и в соответствии с этим изменить свои отношения, будет зависеть тот положительный эмоциональный контакт, который является основой нервно-психологического здоровья ребенка. Хотя проблема страхов у детей дошкольного возраста актуальна в настоящее время, но она мало используется в практике дошкольных учреждений.

Понятие страха разрабатывалось многими исследователями и имеет разные трактовки. В современном словаре по психологии мы находим, что «страх – аффективно чувственная эмоция, которая возникает в обстоятельствах превентивности – угрозы – боязни за свою социальную или же биологическую экзистенцию у субъекта» [6, с. 342].

Артур Ребер в большом толковом психологическом словаре трактует страх как «эмоциональное состояние, возникающее в присутствии или предвосхищении опасного или вредного стимула. Страх обычно характеризуется внутренним, субъективным переживанием очень сильного возбуждения, желания бежать или нападать и рядом симпатических реакций» [1, с. 71].

Согласно З. Фрейду «страх – это состояние аффекта – объединение определенных ощущений ряда удовольствие-неудовольствие с соответствующими иннервациями разрядки напряжения и их восприятия, а также вероятно, и отражение определенного значимого события» [3, с. 218].

В. Даль в «Толковом словаре живого великого русского языка» определяет страх как страсть, боязнь, робость, сильное опасенье, тревожное состояние души от испуга от грозящего или воображаемого бедствия [2, с. 305].

Р. Ф. Овчарова рассматривает страх как эффективное (эмоционально заостренное) отражение в сознании человека конкретной угрозы для его жизни и благополучия [5, с. 165].

Известный физиолог И. П. Павлов трактует страх как «проявление естественного рефлекса, пассивно-оборонительной реакции с легким торможением коры больших полушарий. Страх основан на инстинкте самосохранения, имеет защитный рефлекс и сопровождается определенными физиологическими изменениями высшей нервной деятельности» [4, с. 570].

В нашем исследовании приняло участие 25 детей 5–6 лет, из них 15 девочек и 10 мальчиков. Диагностика проводилась в дошкольном общеобразовательном учреждении №107 г. Читы.

В результате диагностики детских страхов по методике А. И. Захарова нами были получены следующие результаты, отраженные в таблице 1.

Таблица 1

## Виды страхов у детей исследуемой группы дошкольников

<i>Название страхов</i>	<i>Девочки</i>	<i>Мальчики</i>
Медицинские страхи (боль, уколы, врачи, болезни, кровь)	87 %	60 %
Физические ущербы (транспорт, огонь, стихии, война, звуки)	93 %	70 %
Страх смерти (умереть)	73 %	70 %
Животных и сказочных персонажей	87 %	70 %
Кошмарных снов, темноты	73 %	70 %
Социальные страхи (люди, одиночество, опоздание, дети, наказания)	87 %	40 %
Пространственные (высота, вода, замкнутое пространство)	53 %	50 %

В результате анализа полученных данных можно сделать вывод о том, что в данной группе больше всего распространен страх физического ущерба, т. е. страх транспорта, огня, стихии, войны, звука. Также в большинстве случаев девочки чаще, чем мальчики, боятся боли, уколов, врачей, болезни, крови, животных и сказочных персонажей, кошмарных снов, темноты; людей, одиночества, опоздания, детей, наказаний (социальные страхи); высоты, воды, замкнутого пространства (пространственные страхи).

Методика А. И. Захарова и М. Панфиловой позволили выявить наличие других страхов (см. табл. 2).

Таблица 2

Наличие страхов в группе дошкольников  
(по методике А. И. Захарова и М. Панфиловой)

<i>Страхи</i>	<i>девочки</i>	<i>мальчики</i>
страх одиночества	53 %	20 %
страх смерти родителей	80 %	53 %

<i>Страхи</i>	<i>девочки</i>	<i>мальчики</i>
страх умереть	87 %	80 %
страх страшных снов	53 %	20 %
страх войны	60 %	30 %
страх темноты	47 %	20 %
страх чудовищ	73 %	30 %
страх высоты	67 %	40 %
страх глубины	67 %	40 %
страх замкнутого пространства	20 %	0 %
страх огня и пожара	73 %	30 %
страх перед врачами	33 %	10 %
страх крови	40 %	20 %
страх перед уколами	53 %	40 %
страх боли	67 %	50 %
страх резких звуков	73 %	20 %
страх нападения бандитов	87 %	40 %
страх заболеть заразится	53 %	40 %
боязнь каких-то людей	60 %	20 %
страх потерять своих родителей	93 %	59 %
опоздать в детский сад	33 %	10 %
страх перед тем как заснуть	33 %	10 %
страх темноты	47 %	20 %
страх животных	60 %	50 %
страх транспорта	7 %	20 %
страх природных стихий	60 %	50 %
страх воды	27 %	0 %
боязнь больших площадей	27 %	0 %

Исходя из полученных данных, можно сделать вывод о том, что страхи присутствуют почти у каждого ребенка, но и результаты показывают, что страх в основном преобладает у девочек, чем у мальчиков.

Методика «Мои страхи» позволила отследить те персонажи, которые пугают детей в среднем и старшем дошкольном возрасте. В своих рисунках 9 человек (36 %) изобразили свой страшный сон различной длины и окрасов; медведя изобразил

1 ребенок (4 %); пауков 1 ребенок (4 %); изобразили призраков и приведений 2-ое ребят (8 %); бабу ягу изобразили 4 ребенка (16 %); змею нарисовал 1 ребенок (4 %); укол нарисовал 1 ребенок (4 %); волка нарисовал 1 ребенок (4 %); пожар и огонь нарисовали 4 ребенка (16 %); высоту изобразил 1 ребенок (4 %).

В процессе рисования мы наблюдали следующую картину: у некоторых детей в рисунках прослеживается симптомокомплекс тревожности, т. е. темные тона, штриховка, прерывистые линии, сильный нажим, стирания, крупные глаза либо глаза зачерченные. Дети изображали персонаж или предмет очень маленьким, некоторые дети просто отказывались раскрашивать свои рисунки.

Анализ исследования позволил составить портрет дошкольника, испытывающего множественные страхи. Это ребенок тревожный, пугливый, напряженный, со сниженной самооценкой, неуверенный в себе, не умеющий налаживать отношения со сверстниками, со сниженным настроением, недостаточно общительный. В рисунках ребенка преобладают черные, грязно-фиолетовые, коричневые, серые, темно-синие тона, а также прерывистые линии, зачерченные лица и фигуры, испуганные глаза (крупные зачерченные глазницы), отсутствие кистей рук или, наоборот, очень крупные кисти рук с пальцами (потребность в общении).

### Литература

1. Большой толковый психологический словарь / перевод с англ. Ребер Артур. М.: АСТ, Вече, 2001. 560 с.
2. Гонкова–Ямпольская Р. В., Черток Т. Л. Воспитателю о ребенке дошкольного возраста. М.: Просвещение, 1987. 187 с.
3. Изард К. Э. Психология эмоций / перевод с англ. СПб.: Питер, 2000. 464 с.
4. Краткий психологический словарь. / сост. Л. А. Карненко; ред. А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. М.: Политиздат, 1985. 431 с.
5. Крутецкий В. А. Психология: учебник для учащихся пед. училищ. М.: Просвещение, 1980. 352 с.
6. Фромм А. Азбука для родителей или как помочь ребенку в трудной ситуации. Екатеринбург: Изд-во АРД ЛТД, 1997. 250 с.

## **К вопросу о проблеме классификации копинг-стратегий в психологии**

*И. Э. Космакова, магистрантка 1 курса*

*Научный руководитель Н. И. Виноградова, д-р психол. наук, профессор  
кафедры психологии образования*

*Забайкальский государственный университет, г. Чита*

В течение своей жизни каждый человек оказывается в ситуациях, которые он расценивает как трудные или стрессовые. Переживание таких ситуаций обычно изменяет восприятие человеком окружающего мира и своего положения в нем. Изучение поведения, направленного на совладание с жизненными трудностями, в зарубежной и отечественной психологии проводится в рамках исследований, посвященных анализу копинг-механизмов или копинг-поведения. Копинг (совладание) – это индивидуальный способ взаимодействия с ситуацией в соответствии с ее собственной логикой, значимостью в жизни человека и его психологическими возможностями [5]. Под «копингом» подразумеваются постоянно изменяющиеся когнитивные, эмоциональные и поведенческие попытки справиться со специфическими внешними или/и внутренними требованиями, которые оцениваются как напряжение.

К проблеме копинг-поведения в психологии одним из первых обратился А. Маслоу во второй половине XX века. Он противопоставлял копинг-поведение экспрессивному поведению. Понятие «coping» образовалось от английского «to cope» (преодолевать) и изначально определялось как готовность индивида решать жизненные проблемы. В российской психологии копинг-поведение трактуется как адаптивное, совладающее поведение, или психологическое преодоление. Психологическое предназначение копинг-поведения состоит в том, чтобы помочь человеку справиться с внутренним напряжением и дискомфортом способами, адекватными

личностным особенностям и ситуации. Р. М. Грановская и И. М. Никольская отмечают, что понятие копинга по своему содержанию близко к понятию психологической защиты, и основным отличием защитных автоматизмов от копинг-стратегий является неосознанное включение первых и сознательное использование вторых [2].

В настоящее время можно выделить три основных подхода в определении копинг-поведения. Первый, развиваемый в работах Н. Хаан, трактует его в терминах динамики *Эго* как один из способов психологической защиты, используемой для ослабления напряжения [4]. Второй подход, отраженный в работах Р. Мус, определяет копинг-поведение в терминах черт личности как относительно постоянную предрасположенность отвечать на стрессовые события определенным образом [3]. Согласно третьему подходу, разработанному Р. Лазарус и С. Фолкман, «копинг» должен пониматься как динамический процесс, специфика которого определяется не только ситуацией, но и стадией развития конфликта, столкновения субъекта с внешним миром [7].

В структуре копинг-поведения выделяют копинг-стратегии и копинг-ресурсы. Копинг-стратегии рассматриваются как актуальные ответы личности на воспринимаемую угрозу, как способ управления стрессором. Копинг-ресурсы, помогающие справиться со стрессогенными ситуациями, в свою очередь делятся на: личностные ресурсы (Я-концепция; интернальный локус контроля; ресурсы когнитивной сферы; аффилиация; эмпатия и др.) и средовые ресурсы (окружение, в котором живет человек, а также его умение находить, принимать и оказывать социальную поддержку). Копинг-поведение регулируется посредством реализации копинг-стратегий на основе личностных и средовых копинг-ресурсов [6]. В психологии на данный момент не существует общепризнанной классификации типов копинг-стратегий, но условно можно выделить следующие:



*1. Проблемно-фокусированные / эмоционально-фокусированные копинг-стратегии.* Данная классификация была предложена Р. Лазарусом и С. Фолкманом, они выделяли два вида копинг-стратегий: проблемно-фокусированные стратегии (11 копинговых действий) и эмоционально-фокусированные стратегии (62 копинговых действия) [7]. Согласно авторам, в копинг-поведении представлен как проблемно-фокусированный, так и эмоционально-фокусированный аспект.

Исследователи Р. Мус и Дж. Шеффер [4] предлагают похожую классификацию копинг-стратегий. Ими выделяются три вида стратегий:

- сфокусированные на оценке (установление для себя значения ситуации);
- фокусированные на проблеме (принятие решений и совершение конкретных действий для преодоления стресса);
- сфокусированные на эмоциях (управление чувствами и поддержание эмоционального равновесия).

Многие из классификаций копинг-стратегий, возникавшие вслед за классификацией Р. Лазаруса и С. Фолкмана, составлялись в той же традиции, предлагая деление копинг-стратегий по принципу «работа с проблемой» / «работа с отношением к проблеме». Таким образом, многие классификации копинг-стратегий, в основном, сводятся к различению между активными, фокусированными на проблеме усилиями справиться с внешними запросами проблемы против более интроспективных усилий переформулировать или когнитивно переоценить проблему так, чтобы она лучше соответствовала внешним требованиям.

*2. Когнитивные / поведенческие / эмоциональные копинг-стратегии.* Некоторые исследователи предлагают классификации, в которых копинг-стратегии различаются в зависимости от типов процессов (эмоциональных, поведенческих,

когнитивных), лежащих в их основе. Так, И. М. Никольская и Р. М. Грановская выделяют три больших группы копинг-стратегий, проходящих на следующих уровнях: поведение, эмоциональная проработка подавленного и познание [2].

Также существуют классификации, имеющие дело только с одним типом процессов. Так, например, Е. Коплик рассматривал только когнитивные копинг-стратегии, выделяя в них: стратегию поиска информации и стратегию закрытости для информации [1].

*3. Эффективные / неэффективные копинг-стратегии.* В то же время, некоторые исследователи пришли к тому, что стратегии лучше всего сгруппировать в копинговые стили, представляющие собой функциональные и дисфункциональные аспекты копинга. Функциональные стили представляют собой прямые попытки справиться с проблемой с помощью других или без них, в то время как дисфункциональные стили связаны с использованием непродуктивных стратегий. Так, например, Э. Фрайденберг предлагает классификацию, в которой 18 стратегий сгруппированы в три категории: обращение к другим (обращение к другим за поддержкой, будь это сверстники, родители или кто-то еще), непродуктивный копинг (стратегии избегания, которые связаны с неспособностью справиться с ситуацией) и продуктивный копинг (работать над проблемой, сохраняя оптимизм, социальную связь с другими и тонус) [1]. Как видно, копинг-стратегия в категории «Обращение к другим» стоит особняком от категорий «эффективного» и «неэффективного» копинга. Таким образом, несмотря на то, что данная классификация основана на измерении «эффективности / неэффективности», исследователями здесь все же предпринята попытка выделить еще одно измерение – «социальная активность», которое с точки зрения исследователей, не может однозначно оцениваться как продуктивное или непродуктивное.

Э. Хайм делит стратегии совладания со стрессом на продуктивные (помогающие быстро и успешно совладать со стрессом), относительно продуктивные (помогающие при некоторых ситуациях, например, не очень значимых или при небольшом стрессе) и непродуктивные (не устраняющие стрессовое состояние, а, напротив, способствующие его усилению). Автором выделено 26 вариантов когнитивных, эмоциональных и поведенческих копинг-стратегий разной степени продуктивности [6].

*4. Копинг-стратегии как степень контроля над ситуацией.* В психологической литературе также представлены иные классификации, которые рассматривают копинг-стратегии как специфические поведенческие конкретизации процессов произвольного контроля над действием, а именно, как планируемые поведенческие стратегии, которые служат для того, чтобы поддерживать или восстанавливать контроль в ситуациях, когда он подвергается угрозе. Так, например, в предложенной Дж. Лопез классификации предполагается, что копинг-стратегии детей варьируются по четырем измерениям стратегического поведенческого контроля: активная деятельность, косвенная деятельность, просоциальное поведение и антисоциальное поведение [4].

Похожая классификация предлагается Хобфоллом [1]. В своей теории сохранения ресурсов он предлагает рассматривать в копинг-поведении шесть осей: просоциальная/антисоциальная направленность, прямое / не прямое поведение и пассивное/активное поведение.

В настоящее время в психологической науке не существует единого понимания классификации копинг-стратегий, нами были рассмотрены наиболее популярные из них. С. К. Нартова-Бочавер отмечает, что создание удовлетворительной системной классификации видов психологического преодоления – дело будущего [5].

В данной статье нами рассмотрены теоретические аспекты феномена совладающего поведения. Из вышесказанного мы можем выделить общую тенденцию в определении копинга: копинг – это то, что делает человек, чтобы справиться со стрессом. В структуре копинга объединены когнитивные, эмоциональные и поведенческие стратегии, которые используются, чтобы справиться с запросами обыденной жизни. Мысли, чувства и действия образуют копинг-стратегии, которые используются в различной степени в определенных обстоятельствах. При этом подчеркивается, что реакции индивида на стрессовую ситуацию могут быть как произвольными, так и непроизвольными. Непроизвольные реакции – это те, что основаны на индивидуальных различиях в темпераменте, а также те, что приобретены в результате повторения и больше не требуют сознательного контроля.

Психологи, занимающиеся проблематикой копинг-поведения, придерживаются разных точек зрения на эффективность стратегий совладания. Если во многих теориях учитывается, что копинг-стратегии по своей сути могут быть как продуктивными, функциональными, так и непродуктивными, дисфункциональными, то существуют авторы, с точки зрения которых неотъемлемой характеристикой копинг-поведения является его полезность. Несмотря на многочисленные и серьезные исследования до сих пор имеются концептуальные и эмпирические трудности в объяснении совладающего поведения.

На сегодняшний день проблематика копинг-стратегий активно исследуется в самых разных сферах и на примере самых разных типов деятельности. В контексте же нашего будущего исследования наиболее подходящей теорией для изучения копинг-стратегий в образовательной среде является теория Э. Хайма. В данной теории, по нашему мнению, наиболее полно выражены характеристики копинг-стратегий. Также

Э. Хаймом была разработана методика изучения копинг-стратегий, которая предназначена для выявления индивидуального стиля совладания со стрессом, которую мы планируем использовать в нашем исследовании.

### Литература

1. Бодров В. А. Проблема преодоления стресса Часть 1: “Coping stress” и теоретические подходы к его изучению // Психологический журнал. 2006. Т 27. № 1. С. 122–133.
2. Грановская Р. М., Никольская И. М. Психологическая защита у детей. СПб., 2003.
3. Корнев К. И. Специфика копинга в условиях неопределенности // Человек в условиях неопределенности: сб. материалов Всерос. конф. / Новосиб. гос. ун-т. Новосибирск, 2006. С. 24–35.
4. Муздыбаев К. Стратегия совладания с жизненными трудностями // Журнал социологии и социальной антропологии. 1998. Т. 1. Вып. 2.
5. Нартова-Бочавер С. К. “Coping behavior” в системе понятий психологии личности // Психол. журн. 1997. Т. 18. № 5. С. 20–30.
6. Симатова О. Б. Первичная психолого-педагогическая профилактика аддиктивного поведения подростков в условиях средней общеобразовательной школы: монография. Чита: Изд-во ЗабГГПУ, 2009. 172 с.
7. Folkman S., Lazarus R. S. The relationship between coping and emotion: Implications for theory and research. *Social Science Medicine*, 26, 1998.

### Агрессия как психологический феномен

*Л. О. Костомарова, студентка 3 курса  
Научный руководитель Е. Ю. Титова, ст. преподаватель  
кафедры теоретической и прикладной психологии  
Забайкальский государственный университет г. Чита*

Проблема агрессии является одной из важнейших в психолого-педагогической науке. В последнее время изучение данной проблемы, выступает предметом активных научно-практических изысканий, и стало едва ли не самым

популярным направлением исследовательской деятельности психологов всего мира. Вопросы агрессивного поведения рассматривали в своих работах З. Фрейд, А. Бандура, К. Лоренц, Д. Доллард, А. Басс, Р. Берон, Д. Ричардсон, Д. Креч, Р. Кратчфилд, Н. Ливсон, Г. Паренс, Л. Берковиц, Х. Хекхаузен, Т. Г. Румянцева, Г. П. Ланец М. П. Якобсон и др.

Пока трудно сказать, состоялся ли уже переход накопленного количества разработанных данных и сделанных на их основании выводов в новое качество знания о феномене агрессии, приблизились ли мы к новому, более глубокому и непротиворечивому пониманию сущности агрессивного поведения.

Статистика свидетельствует о том, с какой частотой люди ранят и убивают друг друга, причиняют страдания и боль своим ближним. Вопрос, почему люди действуют агрессивно, занимал лучшие умы человечества на протяжении многих веков и рассматривался с различных позиций (философии, поэзии, психологии, религии, социологии, педагогики и т. д.).

Слово «агрессия» происходит от латинского *aggredi* и значит «нападать». Оно издавна существует в европейских языках, однако ему не всегда придавалось одинаковое значение. До начала XIX в. агрессивным считалось любое активное поведение, как доброжелательное, так и враждебное. Позднее значение этого слова изменилось, стало более узким. Под агрессии стали понимать враждебное поведение в отношении окружающих людей.

Начало изучения психологических механизмов агрессии связано с именем Зигмунда Фрейда, выделившего два фундаментальных инстинкта – инстинкт жизни (созидательное начало в человеке) и инстинкт смерти (танатос – начало разрушительное), с проявление которого и связывается агрессия [2].

Согласно К. Лоренцу, агрессия берет начало, прежде всего, из врожденного инстинкта борьбы за выживание, который присутствует у людей так же, как и у других живых существ [1].

Теория, предложенная Д. Доллардом, противопоставляется двум, выше описанным, она называется фрустрационная теория или гомеостатическая модель. Здесь агрессивное поведение рассматривается как ситуативный, а не эволюционный процесс. Основное положение этой теории заключается в том, что фрустрация всегда приводит к агрессии, агрессия всегда является результатом фрустрации [7].

Представитель поведенческого подхода, А. Бандура, подчеркивал, что если человек с детства видит примеры агрессивного поведения людей, особенно родителей, то в силу подражания он обучается агрессивным действиям [4].

Х. Хекхаузен определяет «агрессию» как множество разнообразных действий, которые нарушают физическую или психическую целостность другого человека, наносят ему материальный ущерб, препятствуют осуществлению его намерений, противодействуют его интересам или же ведут к его уничтожению. Настолько широкая трактовка данного понятия позволяет объединять в себе различные явления, такие как детская ссора и война, упреки и убийство, наказание и бандитское нападение.

Это в очередной раз указывает на то, что, понятие «агрессия» может рассматриваться в самом широком контексте и то, что ученые в основном склонны рассматривать ее, по словам Т. Г. Румянцевой, «в строго поведенческой манере, понимая агрессию в терминах переменных, которые могут быть непосредственно наблюдаемы» [10].

*Агрессия* – это целенаправленное разрушительное, наступательное поведение, нарушающее нормы и правила сосуществования людей в обществе, наносящее вред объектам нападения (одушевленным и неодушевленным), причиняющее физический ущерб людям и вызывающее у них психический дискомфорт, отрицательные переживания состояния страха, напряженности, подавленности [5].

Наряду с понятием «агрессия» в литературе используются термины «агрессивность» и «агрессивное поведение». Термин «агрессивность» относится к особенной характерной черте людей и понимается как склонность к агрессивному поведению. Эта особенность приобретает в процессе развития человека и основывается на принципе социального научения, состоящего в частых, несоответствующих раздражителям агрессивных реакциях значительной интенсивности, направленных по отношению к широкому кругу социальных объектов. Кроме того, агрессивность часто характеризуется неспособностью к контролю своим реакциям, а так же проявлением враждебной установки по отношению к окружающей среде.

*Агрессивное поведение* – специфическая форма действий человека, характеризующихся демонстрацией превосходства в силе или применением силы по отношению к другому человеку или группе лиц, которым субъект стремится причинить ущерб [3].

Не малую роль в формировании агрессивного поведения играют определенные факторы. Под *факторами* понимают – движущую силу, причину какого-либо процесса, явления, определяющую его характер.

А. Басс выделил факторы, от которых зависит сила агрессивных привычек:

- частота и интенсивность случаев, в которых человек был атакован, фрустрирован, раздражен;
- частое достижение успеха путем агрессии приводит к закреплению агрессивных привычек;
- культурные и субкультурные нормы, усваиваемые человеком, могут облегчить развитие у него агрессивности;
- влияет темперамент человека: такие качества темперамента как импульсивность, интенсивность реакций, уровень активности провоцирует закрепление агрессивных форм поведения и формирования агрессивности как черты личности;



- стремление к самоуважению, к защите от группового давления, стремление к независимости вызовет первоначально тенденцию к непослушанию, а затем, встречая сопротивление окружающих, провоцирует человека к проявлению агрессивных форм поведения [2].

Агрессивные действия занимают очень широкий спектр – начиная от простых двигательных актов и кончая образами фантазий человека. Поэтому формы проявления агрессивного поведения будут тоже весьма разнообразны. Одна из форм такого поведения – *ролевое агрессивное поведение*. Наиболее типично такая форма поведения проявляется в армии, полиции, в органах государственного управления и других сферах. Поскольку социальные статусы и роли сопряжены друг с другом, агрессивные действия одного «актера» могут фрустрировать другого, совместно с ним выступающего на социальной сцене, вызывая его гнев и агрессивность [12].

Существует форма агрессивного поведения, которая непосредственно доступна для внешнего, объективного наблюдения и ее называют *открытой формой агрессией*. На примитивном уровне открытая агрессия носит характер применения физической силы: это удары, телесные контакты, касание, физическое разрушение объекта, разделение его на части [11].

С возникновением языка и речи в истории каждого народа начинается также история *словесной (вербальной) агрессии*. Это агрессия, выраженная средствами языка. Взаимные словесные оскорбления у всех народов в значительной мере выражаются в виде ругательств. Ругательства (инвективы) обладают главным свойством агрессивного поведения: они преследуют цель нанести вред человеку или группе в виде оскорбления, дискредитации, унижения достоинства [12].

В результате многократных фрустраций некоторые индивиды накапливают в своей психике обобщенную злость,

хронический гнев, которые уже не направлены только на один определенный объект – это уже *свободно плавающий гнев*.

К. Лоренц предлагает еще одну форму агрессивного поведения – *хищническую агрессию*. Хищническая агрессия имеет своей целью обеспечение себя пищей и поэтому не сопровождается враждебностью и злостью в той степени, в какой это свойственно защитной агрессии [1].

Существуют и другие формы агрессивного поведения, такие как *просоциальные* и *антисоциальные*. Просоциальными являются те агрессивные действия, которые совершаются людьми во имя интересов общества. Такую агрессию совершают люди, защищая свои законные права или применяя законы к преступникам, защищая от них законопослушных граждан [12].

Антисоциальными являются те агрессивные действия, которые направлены на других индивидов и социальные группы и причиняют вред, как этим людям, так и обществу в целом. Личность, совершающая такие действия, обычно исходит из эгоистической мотивации.

Форма агрессии, при которой характерна неясность ее направленности как для самого агрессора, так и для части людей, неискушенных в тонкостях психической жизни своего вида, называется *скрытой*. Эта разновидность агрессии часто встречается у детей, но не только у них [13].

*Самоутверждающая агрессия* – еще одна форма агрессивного поведения. Данная разновидность агрессии возникает в связи с сексуальным поведением, в спорте, охоте, деятельности костоправа и хирурга. Она заметна во всех тех случаях, когда человек ставит перед собой цель и упорно идет к ней, преодолевая преграды и невзирая на ожидаемые и новые трудности.

Агрессивное поведение может выступать как защитный механизм. Известно, что одним из фундаментальных защит-

ных механизмов личности, используемых против фрустраторов и вызываемой ими тревожности, является вытеснение. Вытесняя в подсознание неприятные впечатления, мысли и желания, человек преимущественно неосознанно обеспечивает для себя хотя бы временный психологический комфорт [6].

Еще один из наиболее распространенных в последнее время механизмов психологической защиты – аутоагрессия. *Аутоагрессия* – это активность, нацеленная (осознанно или неосознанно) на причинение себе вреда в физической и психической сферах. Аутоагрессия проявляется в самообвинении, самоунижении, нанесении себе телесных повреждений различной степени тяжести вплоть до самоубийства, саморазрушительном поведении (пьянстве, наркомании, рискованном сексуальном поведении, выборе экстремальных видов спорта, опасных профессий, провоцирующем поведении) [9].

В процессе эскалации агрессивности особую роль играют атрибуции и когнитивный диссонанс, а также другие познавательные процессы агрессора.

1. Агрессивные мысли и действия вызывают у агрессора новые враждебные мысли, слова и действия. Агрессор, действуя, мыслит, пусть и поверхностно, и порожденные этим процессом мысли содержат агрессивные желания и намерения по отношению к жертве. Его восприятие также становится избирательным: он воспринимает такие признаки жертвы и ее поведения, которые быстро истолковываются им в качестве признаков враждебности и угроз, что усиливает его агрессивность.

2. Агрессор, начиная действовать, делает атрибуции жертве, приписывая ей отрицательные черты и мотивы. Эти когнитивные процессы, в какой-то мере выражаются в тех словах, которые агрессор произносит параллельно с нанесением ударов. Подобные приписывания можно назвать мгновенными атрибуциями. Они быстротечны, и, по-видимому, их образование почти не осознается человеком. Частично осознаются

лишь их результаты, которые выражаются в ругательствах, сравнивающих человека с животным, обзывание различными отрицательными существительными. Все они – символические выражения в основном подсознательно протекающих атрибутивных процессов.

3. После внимательного анализа всего процесса агрессивного взаимодействия (эпизода) – выявления его начала, этапа подъема (эскалации), полосы устойчивости и спада, где можно прийти к следующим выводам:

а) на этапе усиления агрессии происходит психологическое вовлечение личности агрессора в этот процесс;

б) вовлечение вызывает когнитивный диссонанс, вследствие чего в психике личности возникает мотив осуществления процессов психологической самозащиты и адаптации;

в) на этапе спада личности, особенно ее «Я – концепция», постепенно «выходит» из процесса, то есть с ней происходит нечто противоположное вовлечению [2].

В ходе теоретического изучения феномена агрессии было замечено, что многими учеными она понимается как некий инстинкт, передавшийся людям от животных предков. Этот инстинкт может носить деструктивный, разрушительный характер для самого индивида и для окружающих его людей, также он может «сублимировать», превращаться в «доброкачественные», полезные для человека формы. Человеку предоставляется возможность как существу разумному предотвращать появление агрессии и контролировать ее.

Исследования механизмов агрессивности приводит к постановке новых интересных проблем, анализ которых позволяет лучше понять многие формы социального поведения людей.

#### **Литература**

1. Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия. М., 2002. 330 с.
2. Берковиц Л. Агрессия причины, последствия и контроль. СПб., 510 с.
3. Жмуров Д. В.. Словарь терминов агрессии. М., 2007. 548 с.

4. Зимбардо Ф., Ляйппе А. М. Социальное влияние. СПб; М., 2000.
5. Зинченко В. П. Большой психологический словарь. М., 2010. С. 176.
6. Изард К. Эмоции человека. М., 2009. 189 с.
7. Крейхи Б. Социальная психология агрессии. СПб., 2003. 482 с.
8. Лебон Г. Психология народов и масс. СПб., 2010. 373 с.
9. Рокич М. Психологический словарь. СПб., 2007. 312 с.
10. Румянцева Т. Г. Агрессия: проблемы и поиск в западной философии и науке. М., 1991. С. 27–32, 57–64.
11. Налчаджян А. Агрессивность человека. СПб.: Питер, 2007. 736 с.
12. Налчаджян А. А. Этнопсихологическая саможашита и агрессия. Ереван, 2000. 475 с.
13. Реан А. А. Социализация агрессии. М., 2006. 366 с.

## **Самопрезентация подростков, воспитывающихся в условиях детского дома**

*Т. В. Кочнева, студентка 4 курса*

*Научный руководитель Ю. В. Сутурина, канд. психол. наук,  
доцент кафедры специальной психологии и коррекционной педагогики  
Забайкальский государственный университет, г. Чита*

Понятие «самопрезентация» в нашей стране мало изучено, разработкой теоретических основ занимались зарубежные ученые такие как И. Гофман, Т. Иттман, И. Джонс, М. Снайдер и Р. Чалдини. Именно эти ученые определили общее значение понятия «самопрезентация» как умение подавать себя, акцентируя внимание на качествах, которые актуальны.

Самопрезентация является одним из важных умений в представлении своего образа окружающим посредством стратегий поведения, которые способствуют созданию определенного впечатления о себе. И. Гофман определяет самопрезентацию как процесс позиционирования своей личности перед группой людей или одним человеком [1]. Презентуя себя, человек формирует то или иное отношение к себе.

У подростков, воспитывающихся в условиях детского дома, возникают трудности в общении с другими людьми, установлении контактов как со взрослыми, так и со сверстниками. Для них характерны неуверенность в себе, низкая самооценка, отсутствие целеустремленности, низкая социальная активность и т. д. Часто желание быть значимым приводит к подражанию другим людям, конформизму, подросток утрачивает свою индивидуальность.

Таким образом, у подростков слабо выражено положительное отношение к себе, мотивация к активному взаимодействию с окружающими, успешное адаптирование к той или иной социальной группе. Не сформировав все эти качества подросток, воспитывающийся в детском доме, не может презентовать себя как личность с высокими моральными принципами, как личность, имеющую положительную адекватную самооценку, и самое главное, как подростка, умеющего находить пути для взаимодействия с окружающими, что очень важно в современном мире. Все это имеет ценность, так как, представляя себя как неуверенного в себе человека, окружающие люди будут видеть именно такие качества, тем самым формируя отрицательное отношение к данной персоне.

Для выявления имеющихся навыков самопрезентации было проведено исследование среди учащихся 8–9-х классов – воспитанников Черновского детского дома-интерната (г. Чита) в количестве 11 человек (2 мальчика, 9 девочек). В исследовании навыков самопрезентации использовались упражнения, направленные на раскрытие сущности и способов представления себя, а также следующие методики: рисуночная методика «Нарисуй себя», методика «Кто я?» (модификация методики Куна). Также для изучения навыков самопрезентации у подростков использовались следующие методы: наблюдение, беседа, естественный эксперимент.

Методика «Нарисуй себя» была представлена испытуемым для диагностики особенностей отношения к себе, вос-

приятия себя как личности. Участники, демонстрируя свои рисунки на публику, составляли рассказ о себе, поясняя, свою ассоциацию и выдвигая ряд качеств, присущих данному изображению, которые в той или иной степени относятся к их личности.

Анализируя рисунки, можно судить о проявлениях тревожности как у учащихся восьмого класса, так и у учащихся девятого класса. Также у участников было отмечено пассивное отношение к учебе, деятельности в классе. Большинству участников исследования присущи замкнутость, низкая самооценка, низкая эмоциональность. Такие данные могут говорить о низком качестве самоподачи.

Составляя рассказ о себе, подростки использовали следующие прилагательные: добрый, красивый, веселый, смешной, позитивный, жизнерадостный, счастливый, общительный, смелый, обидчивый, вредный, несмелый, вспыльчивый, грубый. Такие показатели свидетельствуют об адекватном отношении к себе, так как выбранные прилагательные характеризуют как положительные, так и отрицательные стороны личности.

Испытуемым свойственна заниженная самооценка (45 %), которая не дает участникам проявлять свои способности на высоком уровне; слабое желание к самосовершенствованию (19 %), что также дает низкие возможности к самоподаче. Данной группе также свойственна низкая социальная позиция и желание быть незаметными (36 %), т. е. большая часть подростков данной группы старались не проявлять себя, отсиживались и выступали только в случае конкретного обращения, что также свидетельствует о слабом желании представлять себя окружающим.

Методика «Кто я?» была использована для изучения содержательных характеристик идентичности личности подростка. Испытуемым предлагалось ответить на вопрос, от-

носящийся к их личности: «Кто я?». Суждения, полученные по результатам опроса, были разделены на три категории: положительное, отрицательное и амбивалентное самопринятие. Результаты показали, что у 27 % испытуемых положительное самопринятие, что говорит об их способности принимать себя такими, какие они есть в действительности. При таком самопринятии подросткам свойственно предполагать, что у окружающих соответственное отношение к ним. В свою очередь у 36 % испытуемых отрицательное самопринятие, проявляющееся в низкой удовлетворенности своими качествами, достоинствами и недостатками, что не позволяет подросткам объективно оценивать себя. У остальных 37 % амбивалентное самоотношение, которому свойственна двойственность, неоднозначность, что может привести к самообвинению и снижению самоуважению.

Так как личность всегда стремится сохранить положительное отношение к себе, то ее самоотношение должно соотноситься с мнением окружающих. Таким образом, результаты, полученные в исследовании, говорят о том, что подросткам свойственно отрицательное самопринятие, соответственно, отрицательное отношение со стороны окружающих.

Показатели группы испытуемых свидетельствуют о среднем уровне сформированности рефлексивных функций подростков.

В 9 классе доминирующими в описании себя были прилагательные (позитивный, несмелый, жизнерадостный, вспыльчивый, обидчивый, смысленный и т. п.), которые характеризуют демонстративность и эмоциональность подростков, а также их недостаточную ответственность. В 8 классе преобладают в использовании существительные (человек, подросток, ученик, друг, гражданин, ребенок и т. п.), что говорит о потребности в определенности, постоянстве и о слабой идентичности личности.



Таким образом, результаты данного исследования доказывают, что если у подростка присутствуют тревожные состояния, неуверенность в себе, напряжение, эмоциональные переживания, то самооценка будет неадекватно-заниженная, следовательно, подросток будет представлять себя публике с худшей стороны, не раскрывая своих положительных, достойных качеств. В описании самого себя у подростка будут преобладать недостатки, нежели его достоинства. Также отмечено, что подростки со средней сформированностью рефлексивных функций могут иметь трудности в понимании себя, своего внутреннего состояния, контроля и регулирования своих действий, развития своего внутреннего мира. Все это может повлиять на составление общего представления о себе для положительного впечатления у окружающих, что является главной составляющей самопрезентации.

### Литература

1. Гофман И. Представление себя другим в повседневной жизни / пер с англ. А. Д. Ковалева: Ин-т социологии РАН. М.: Канон-пресс-Ц: Кучково-поле, 2000. 302 с.
2. Жмуров В. А. Большая энциклопедия по психиатрии. 2-е изд. 2012.
3. Некрасова Н. А., Некрасова У. С. Самопрезентация. Сущность и основные характеристики. РГАУ-МСХА им. К. А. Тимирязева, М.: Российская Академия Естествознания // Успехи современного естествознания. 2007. № 11.
4. Прихожан А. М., Толстых Н. Н. Психология сиротства. 2-е изд. СПб.: Питер, 2005. 400 с.
5. Регуш Л. А. Психология современного подростка. СПб.: Речь, 2005. 400 с.
6. Румянцева Т. В. Психологическое консультирование: диагностика отношений в паре / Тест Куна. Тест «Кто Я?» (М. Кун, Т. Макпартленд; модификация Т. В. Румянцевой). СПб., 2006. С. 82–103.

## **Способы социально-психологической адаптации на этапе профессиональной подготовки**

*В. Л. Кривогорницына, магистрантка 2 курса  
Научный руководитель Н. И. Виноградова, д-р психол. наук,  
профессор кафедры психологии образования  
Забайкальский государственный университет, г. Чита*

Социально-психологическая адаптация на этапе юношества протекает в форме профессиональной адаптации и представляет собой сложный многоуровневый и многокритериальный процесс [8]. В юности происходит становление человека как личности, когда молодой человек, пройдя сложный путь онтогенетической идентификации – уподобления другим людям, присвоил от них социально значимые свойства личности: способность к сопереживанию, к активному нравственному отношению к людям, к самому себе и к природе; способность к усвоению конвенциональных ролей, норм, правил поведения в обществе и др. Центральными психическими процессами являются развитие сознания и самосознания. Благодаря развитию сознания формируется целенаправленное регулирование его отношений к окружающей среде и к своей деятельности. Ведущей же деятельностью периода ранней юности является учебно-профессиональная деятельность [2].

Профессиональная адаптация – это такой процесс, посредством которого студент, с одной стороны, удовлетворяет свои требования и ожидания, предъявляемые к профессии и условиям ее осуществления и, с другой, тем требованиям, которые к нему предъявляют структура и содержание деятельности, условия ее осуществления и те социальные группы, под контролем и участием которых протекает его профессиональная деятельность [6].

Сложность протекания профессиональной адаптации проявляется в том, что в этот период происходит развитие спо-

способности к адаптивному мышлению. Оно характеризуется осознанностью, самоконтролем, рефлексивностью, гибкостью. Новообразованием этого периода является самопознание, установка по отношению к самому себе. Она включает познавательный элемент (открытия своего «Я»), понятийный элемент (представление о своей индивидуальности, качествах и сущности) и оценочно-волевой элемент (самооценка, самоуважение), развитие рефлексии [10].

Будущий специалист определяется в личностном смысле жизни и системе ценностей, самоотношений, самооценок. Они могут меняться и усложняться в течение всей жизни, достигая своей зрелости. В. В. Зеньковский характеризовал такую зрелость как обретение чувства ответственности перед другими, устойчивой ориентации поступков на высшие ценности, идеалы добра, правды, справедливости. Освоение базовых алгоритмов выполнения сложных профессиональных действий.

Рассматривая профессиональную адаптацию как способ профессионального становления, следует обозначить компоненты готовности к профессиональной деятельности как фактора адаптации в профессии:

– личностный компонент, который характеризует степень нравственно-психологической готовности будущего специалиста к профессиональной деятельности. Он отражает степень сформированности ценностных ориентаций, интереса к избранной специальности, удовлетворенности ее результатом, уровень развития мотивации профессиональной деятельности и участия в самосовершенствовании.

– деятельностный компонент готовности отражает степень практической готовности будущего специалиста к профессиональной деятельности.

В зависимости от степени выраженности элементов профессионального становления выделяются два его ведущих вектора:

1) вектор внешней адаптации - это адаптивный процесс, посредством которого студент приспособливается к внешним объективным проблемным ситуациям. Внешняя адаптация может быть с сохранением проблемной ситуации или с ее устранением и т. п.

2) внутренняя адаптация (или коадаптация), которая протекает с опорой на внутреннюю рефлексивную, самооценку, выбор нравственно приемлемого варианта решения проблемы [6].

Считая внутреннюю адаптацию наиболее приемлемым (успешным, эффективным) вариантом профессиональной адаптации, рассмотрим ее ведущие проявления:

а) направленность на разрешение внутренних конфликтов и других внутрипсихических проблем личности;

б) координированность какого-либо адаптивного механизма с уже существующими в единый комплекс.

Показателями внутренней адаптации являются высокий социальный статус студента в группе и на факультете, а также его психологическая удовлетворенность средой высшего учебного заведения [3].

Мы полагаем, что адаптация путем преобразования или полного устранения объективной проблемной ситуации осуществляется не с помощью защитных механизмов и их комплексов, тогда как для адаптации с сохранением ситуации (например, межличностного или внутреннего конфликта) актуализуются уже приобретенные защитные комплексы или же создаются новые. В ситуации сохранения проблемной ситуации правомерно использование термина «приспособление»: личность меняется, а ситуация остается без изменения. Все разновидности конформизма являются механизмами и стратегиями приспособления. Для достижения состояния адаптированности человеку необходимы внутренние условия: развитость адаптивных механизмов, определенный общий уровень психической зрелости и т. п. Отнесем ее к пассивной форме адаптации.

Показателями внешней адаптации являются стремление студента к перемещению в другую социальную среду, его неудовлетворенность требованиями, традициями, нормами высшего учебного заведения.

П. А. Проский, характеризуя процесс внутренней адаптации, отмечает ее как активное творческое освоение студентами новых требований к организации своей жизни, формирование навыков организации умственной деятельности, призывание к избранной профессии, систему работы по профессиональному самообразованию и самовоспитанию профессионально значимых качеств личности.

Таким образом, внутренняя адаптация студента является наиболее приемлемым вариантом социально-психологической адаптации. Его внутренняя адаптированность проявляется в способности к уверенному поведению, социальной смелости, инициативности, положительном самоотношении, ответственности, социальной компетентности, способности к самоутверждающему поведению, к управлению состояниями и навыками саморегуляции, контроле над сильными эмоциями, умении рационально распоряжаться временем собственной жизни, планировать и определять приоритеты собственных дел, пунктуальности, способности не терять время напрасно.

Во временном аспекте выделяются следующие стадии внутренней адаптации личности студента:

– начальная стадия, когда будущий специалист осознает, как он должен вести себя в новой социальной среде, но еще не готов признать и принять систему ценностей новой среды вуза и стремится придерживаться прежней системы ценностей;

– стадия терпимости, когда индивид и новая среда проявляют взаимную терпимость к системам ценностей и образцам поведения друг друга;

– аккомодация, т. е. признание и принятие индивидом основных элементов системы ценностей новой среды при одновременном признании некоторых ценностей студента новой социокультурной средой;

– ассимиляция, т. е. полное совпадение систем ценностей индивида и среды [4].

Студенческая жизнь начинается с первого курса, и поэтому успешно протекающая внутренняя адаптация первокурсника к жизни и учебе в вузе является залогом дальнейшего развития студента как специалиста.

В процессе своего обучения студент проходит три этапа адаптации. Первый этап адаптации начинается с момента поступления в ВУЗ и заканчивается в момент окончательного формирования академической группы как единого социального механизма. Срок протекания первого этапа адаптации совпадает с первым годом обучения. Особенностью этого периода является то, что в качестве основной среды адаптации выступает академическая группа. К концу первого курса основной объединяющей силой является общность профессиональных интересов [3]. Процесс формирования группы как особого социально-психологического образования протекает одновременно с процессом адаптации студентов. Это процесс превращения из формального объединения в самобытное образование с социально-психологическими признаками. Окончание первого этапа адаптации совпадает с процессом самоорганизации студенческой группы. У студентов происходит формирование ответственного и творческого отношения к учебе, общественной деятельности; навыков продуктивной самостоятельной работы и научной организации труда; активной жизненной позиции; нравственных норм; выбор оптимальных средств для реализации решения; учет и контроль за выполнением решений. Второй этап адаптации приходится на 2–3 курсы. Третий этап продолжается после окончания вуза до поступления молодого специалиста на работу.

Выделим группы студентов по уровню сформированности внутренней адаптации в зависимости от степени выраженности когнитивных, мотивационно-волевых, социально-коммуникативных характеристик:

– низкий уровень внутренней адаптации, характеризующийся несформированностью связи между ее компонентами или неустойчивостью функционирования связей;

– средний уровень внутренней адаптации, для которого характерна сформированность всех типов связей между ее компонентами при отсутствии их устойчивости или наличие хотя бы одной устойчивой связи, в то время как другие связи могут быть еще даже не сформированы;

– высокий уровень адаптации, отличающийся сформированностью всех связей, и при этом хотя бы в одном направлении наблюдается устойчивое функционирование связи.

По мнению Дж. Роттера, существует континуум, крайними точками которого являются индивиды с ярко выраженными внешними (экстернальный тип) или внутренними (интернальный тип) стратегиями атрибуции. Остальные люди занимают промежуточные позиции между этими полюсами. С помощью методики «Локус контроля» (в новой версии Е. Г. Ксенофонтовой) мы исследовали направленность профессиональной адаптации студентов (внутренняя, внешняя) на примере студентов ЗабГУ [5].

В результате выявились студенты с интернальным, экстернальным типами локуса контроля и студенты, для которых одновременно свойственны в той или иной степени и интернальность, и экстернальность. Опираясь на идеи Дж. Роттера, данный тип мы обозначали как промежуточный. Результаты исследования локуса контроля личности студентов представлены в таблице 1.

Таблица 1

**Количество студентов (в %), имеющих разный тип локуса контроля**

Локус контроля	Интернальный	Промежуточный	Экстернальный
Количество студентов (%)	44	53	3

Так, у 44 % студентов выявлен интернальный (внутренний) локус контроля (внутренняя форма адаптации). Для данных студентов характерна уверенность в том, что силы, влияющие на судьбу человека, находятся внутри его самого: то, что происходит с человеком, в значительной степени является результатом его активности, следовательно, ответственность за собственную жизнь лежит на самом человеке, а не на каких-либо других, внешних по отношению к нему, силах. Интерналы готовы прилагать усилия для достижения положительных результатов, считая себя причиной собственных достижений, склонны к самостоятельности и принятию ответственности на себя [7].

У студентов с экстернальным (внешним) типом локуса контроля (3 %) (внешняя форма адаптации) выявлены низкие показатели по шкалам. Экстерналы не верят в то, что человек в состоянии реально влиять на происходящее в его жизни: они убеждены, что силы, управляющие человеческой судьбой, находятся где-то вовне; это может быть случай или какие-либо “влиятельные люди”. Они уверены, что не могут существенно повлиять на успешность собственной жизни и деятельности; зависимы от мнения других. Ответственность за свои неуспехи студенты с внешним типом локуса контроля возлагают на внешние силы.

Для студентов с промежуточным типом локуса контроля (53 %) характерны средние показатели по всем шкалам. Им одновременно свойственны в той или иной степени и интер-



нальность, и экстернальность, а граница между ними является подвижной. Для них необходима специальная программа становления внутренней адаптации, где особое значение будет отведено научно-учебной среде образовательной системы вуза.

### Литература

1. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития. М., 2009. С. 105–115.
2. Зеер Э. Ф., Павлова А. М., Садовникова Н. О. Основы профориентологии М., 2005. С. 106–109.
3. Карандашев В. Н. Психология введение в профессию. М., 2008. С. 170–171.
4. Климова Е. А. Психология профессионального самоопределения. М., 2005. С. 249–250.
5. Методика «Локуса контроля» (в новой версии Е. Г. Ксенофоновой).
6. Налчаджян А. А. Психологическая адаптация. М., 2010. С. 54–55.
7. Петрушин В. И. Психология карьеры. М., 2004. С. 39–41.
8. Сибирский психологический журнал. 2011. № 42. С. 22–23.
9. Сибирский психологический журнал. 2011. №39. С. 6–7.
10. Рыбников О. Н. Психофизиология профессиональной деятельности. М., 2010. С. 133–134.

### Особенности межличностных отношений людей пожилого возраста

*В. В. Круглова, студентка 4 курса*

*Научный руководитель С. Б. Дагбаева, канд. психол. наук,  
доцент кафедры психологии образования  
Забайкальский государственный университет, г. Чита*

В демографическом развитии России на протяжении уже многих лет сохраняется устойчивая депопуляция населения, то есть сокращение численности российского населения

вследствие его естественной убыли. Согласно прогнозу, обнаруженному в начале октября 2009 года в Программе развития ООН, Россия потеряет к 2025 году 11 миллионов человек населения. Если мы обратимся к статистике, то можем увидеть, что в нашей стране к 2025 году на одного работающего россиянина будет приходиться один пенсионер, а для нормального функционирования государства, по мнению ученых, на одного пожилого человека должно приходиться от шести до десяти трудоспособных граждан [2].

Суть современного демографического кризиса, охватившего Россию и многие развитые страны, сводится не только к депопуляции населения планеты, а также заключается в кризисе института семьи, в ухудшении качества развития населения, в демографическом старении. Старение населения стало одной из главных тенденций демографического развития большинства промышленно развитых стран мира.

Изменение возрастного состава населения ставит перед обществом и наукой множество вопросов психологического характера, в частности сохраняет ли человек в течение всей своей жизни характерные для него черты и особенности личности.

Пожилой возраст - один из самых сложных периодов онтогенеза человека. В этот период все социальные функции человека коренным образом меняются: прекращается трудовая деятельность, теряется признание и авторитет, приходит чувство психологической изоляции.

Психиатр Е. С. Авербух пишет в своей работе, что у людей в позднем возрасте, как правило, падает активность, замедляются психические процессы, ухудшается самочувствие. В процессе старения меняется отношение к явлениям и событиям, изменяется направленность интересов. [7].

О. В. Краснова определяет старение как «результат ограничения возможностей механизмов саморегуляции, прояв-

ляющихся в снижении возможностей компенсации первичных изменений в регулировании генетических процессов» [2, с. 140].

В социально-психологической литературе существует большое количество определений понятию «межличностные отношения». Г. М. Андреева рассматривает данные отношения как объективно переживаемые, в разной степени осознаваемые взаимосвязи между людьми. В их основе лежат разнообразные эмоциональные состояния взаимодействующих людей. Проблемы, касающиеся межличностных отношений, уже несколько веков не только не теряют своей актуальности, но становятся все более важными для многих социально-гуманитарных наук. Анализируя межличностные отношения и возможности достижения в них взаимопонимания, можно объяснить многие социальные проблемы развития общества, семьи и отдельной личности [1; 6].

Межличностные отношения – это объективно переживаемые, в разной степени осознаваемые взаимосвязи между людьми. В их основе лежат разнообразные эмоциональные состояния взаимодействующих людей и их психологические особенности. Отношения между людьми, характер этих отношений являются одним из важных факторов развития и формирования личности, условием, определяющим качество человеческого существования в целом [1].

Выход на пенсию – наиболее значимое изменение статуса в пожилом возрасте. Работа организует жизнь, определяет ежедневный распорядок дел. Работа – это сотрудники и множество других людей, источник постоянного общения [3].

Общение и взаимоотношения связаны между собой неразрывно и обладают особой значимостью в жизни пожилого человека. Многие исследователи считают, что наличие у человека выраженного социального интереса и включенность его в широкие социальные связи коррелируются не только с за-

медленными темпами старения, но и с физическим здоровьем. Можно предположить, что социальный интерес, проявляющийся в настроенности на людей, стремлении к бескорыстной помощи, является одним из важнейших условий здоровой старости. Но существует точка зрения, что к старости человек частично теряет способность к глубоким контактам, и круг его общения обязательно сужается. Общение пожилых людей, с одной стороны, является продолжением основных тенденций общения в молодости, с другой стороны определяет успешность адаптации к старости, удовлетворенность настоящим. Взаимосвязь между удовлетворенностью настоящими и социальными контактами несколько менее однозначна, чем взаимосвязь общения в молодости и старости [5].

Отношения между людьми, характер этих отношений являются одним из важных факторов развития и формирования личности, условием, определяющим качество человеческого существования в целом. В этом плане особое значение приобретает изучение межличностных отношений у людей пожилого возраста.

Для представителей старшего поколения крайне важно иметь возможность передать свой жизненный опыт, поделиться собственными мыслями и чувствами с окружающими, получить психологическую поддержку. В настоящее время во многих городах России открыты и действуют «Университеты третьего поколения».

Данные университеты решают целый ряд важных и актуальных задач: 1) привлечение представителей старшего поколения к активной жизни в обществе; 2) содействие самоутверждению личности на новом возрастном этапе; 3) создание в обществе позитивного отношения к пожилым людям.

Мотивация пожилых людей в процессе их обучения позволяет им увидеть новые грани своей самореализации, обеспечить адаптацию людей пенсионного возраста в современном мире, что предотвращает их «социальное исключение».

Таким образом, анализ процесса старения и межличностных отношений приводит нас к следующим выводам. Мы выяснили, что старость – это важный период жизни человека, который включает большое количество изменений в жизненном цикле индивида. При рассмотрении межличностных отношений мы выяснили, что круг общения у человека, который вышел на пенсию, меняется и приобретает совсем иной характер. Также выяснили, что во многих городах нашей страны действуют программы, в рамках которых пожилые люди могут получить интересные и полезные для жизни психологические знания, а также заряд положительных эмоций, могут обсудить интересующие и волнующие темы, поделиться своими мыслями, обсудить проблемы личного характера.

#### Литература

1. Андреева Г. М. Социальная психология. М.: Аспект Пресс, 2006. 384 с.
2. Данилевский К. Демографический кризис в России: оптимальные пути преодоления // Отечественные записки. 2006. № 2. С. 23–33
3. Краснова О. В. Психология старости и старения. М., 2005. 404 с.
4. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. 9-е изд. СПб.: Питер, 2006. 940 с.
5. Хухлаева О. В. Психология развития: молодость, зрелость, старость. 3-е изд., стер. М.: Академия, 2006. 208 с.
6. Шаповаленко И. В. Возрастная психология. М.: Гардарики, 2009. 349 с.
7. Образование психиатрии и медицинской психологии имени В. М. Бехтерева URL: <http://old.consilium-medicum.com//media/bechter/0401/26.shtml> (дата обращения: 18.03.2013).

## Диагностика самоорганизации учебной деятельности у младших школьников

*М. В. Кузнецова, магистрантка 2 курса  
Научный руководитель Н. И. Виноградова, д-р психол. наук,  
профессор кафедры психологии образования  
Забайкальский государственный университет, г. Чита*

С введением в программу образования школьников стандартов второго поколения возникла потребность в поиске средств формирования гармоничной, адаптивной личности, мотивированной на самостоятельное достижение учебного результата. Особое внимание уделяется активности личности, творческому мышлению, способности к самоорганизации, самопознанию, самообразованию, умению работать в коллективе и многое другое. Если раньше ученик был пассивным исполнителем учебной деятельности, то сегодня он – активный субъект учебной деятельности [3].

Наиболее интенсивно выявлением причин, динамики, внутренних механизмов развития самостоятельности младших школьников занимались исследователи, относящиеся к научным школам Л. С. Выготского, Л. И. Божович, В. В. Давыдова, Л. В. Занкова. Например, Л. В. Занков и Н. А. Лошкарева акцентируют внимание на формирование обобщенных умений и навыков. М. В. Гринева, Д. Б. Дмитриев, Г. М. Коджаспирова, И. С. Сивова и другие рассматривают саморегулирующую сущность учебной деятельности. Предметом анализа М. П. Осиповой, Н. И. Качановской, Н. В. Талызиной, Т. И. Шамовой стала активизация познавательной деятельности младших школьников.

В исследованиях последних лет особое внимание уделено вопросам: формирования умений самоорганизации учебной деятельности (Н. Н. Титаренко, 2004); формирования познавательной самостоятельности в условиях личностно-ориенти-

рованного образования (Н. Б. Ошорова, 2001); формирования готовности к саморазвитию в процессе учебной деятельности (Н. В. Игошина, 2001); формирования учебной самостоятельности (Л. Р. Сапачева, 2010); творческой самореализации в проектной деятельности (П. А. Маслов, 2008).

Возможности психического и психологического развития в младшем школьном возрасте позволяют ребенку осваивать продуктивные способы анализа, синтеза, классификации, обобщения, решать разнообразные учебные задачи, становится усидчивее и целеустремленнее. Это позволяет формироваться элементам сложного интегративного качества личности – самоорганизованности. Основу самоорганизованности, по нашему мнению, составляют следующие действия: анализ учебной и внеучебной ситуаций, постановка цели, планирование, организация учебной деятельности и досуга, оценка и контроль качества выполненных действий. Доказательством нашего предположения могут служить выводы В. В. Давыдова о новообразованиях младшего школьного возраста: формировании произвольности поведения; развитии рефлексии; формировании внутреннего плана действий [1, с. 23].

Мы придерживаемся определения самоорганизации, данного М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбович, которые понимают самоорганизацию как интегральную совокупность природных и социально приобретенных свойств, воплощенную в осознаваемых особенностях воли, интеллекта, мотивах поведения и реализуемую в упорядоченности деятельности и поведения [2, с. 157].

Для диагностики способности к самоорганизации учебной деятельности у младших школьников нами были выбраны следующие методики:

– Методика «Неоконченные предложения» М. Ньютона в модификации А. Б. Орлова. Опросник предназначен для диа-

гностики видов мотивации к обучению. Правильная мотивация к обучению является важнейшим фактором для становления всех компонентов самоорганизации.

– Методика «Исследования уровня мобилизации воли». Целью данной методики является изучение уровня волевых качеств ребенка. Воля отвечает за качество выполнения этапов самоорганизации, способность ребенка качественно и полностью выполнять деятельность.

– Опросник «Уровень самоорганизации младших школьников» (модификация Кужнаевой М.). Его целью является исследование уровня развития способности к самоорганизации.

Согласно результатам диагностики, уровень способности к самоорганизации за время обучения в начальной школе возрастает. У учеников в первом классе преобладает средний уровень самоорганизации (64 %), что свидетельствует о том, что развиты только отдельные умения, необходимые для успешного протекания процесса самоорганизации, последовательность действий нарушена. Дети испытывают определенные трудности (психофизического и социального характера) при переводе вербальной информации в наглядно-знаковую и наглядно-образную и наоборот. Это в значительной степени сужает объем и скорость протекания процессов распознавания смысла учебного задания, всего 36 % детей, обучающихся в первом классе, могут распознать смысл учебного задания. В целом все первоклассники могут выполнить задание либо частично, либо полностью. Контролировать свою деятельность в процессе работы могут 40 % учеников, а давать оценку своей деятельности – 48 %. В первом классе преобладает внешняя отрицательная мотивация (40 %). Волевые качества развиты не полностью, у большинства детей они находятся на среднем уровне, то есть дети в первом классе еще не могут слишком долго усидеть за партой, внимание не устойчиво, им еще трудно сдерживать себя.



В третьем классе происходит увеличение процента учеников, имеющих высокий уровень самоорганизации (56 %), что свидетельствует о том, что умения, необходимые для успешной самоорганизации развиты, но не развита ее структура.

Проведя исследование, мы увидели, что за годы обучения в начальной школе у детей развиваются все умения, необходимые для успешной самоорганизации. Но, тем не менее, часть учеников остается на среднем (16 %) и низком (8 %) уровнях развития самоорганизации. На высший уровень выходит лишь 20 % обучающихся – это те дети, у которых полностью развит процесс самоорганизации. У третьеклассников изменяется мотивация, преобладающей становится внутренняя (76 %), то есть происходит сдвиг мотива на цель, одного мотива на другой, более важный, близкий к цели обучения. Уровень развития волевых качеств выходит на высокий уровень, то есть дети становятся более усидчивыми, способны продолжительное время заниматься учебной деятельностью. Все это говорит о том, что у детей в третьем классе имеются все предпосылки для успешного развития процесса самоорганизации в дальнейшем.

Из вышесказанного можно сделать вывод, что в большинстве своем третьеклассники готовы к самоорганизации учебной деятельности, но необходимо дополнительное воздействие для ее дальнейшего развития. Это будет способствовать выработке алгоритма выполнения деятельности у учеников, который будет основой для их успешного обучения.

### Литература

1. Давыдов В. В. Учебная деятельность: состояние и проблемы исследования // Вопросы психологии. 1991. № 6. С. 5–14.
2. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психологический словарь-справочник. Минск: Харвест; М.: АСТ, 2001. 576 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. М.: Просвещение, 2010.

## **Роль В. Гаюи в организации специального образования детей с глубокими нарушениями зрения**

*А. С. Кузнецова, студентка 3 курса*

*Научный руководитель А. Ф. Ковалевская, канд. философ. наук,  
доцент кафедры специальной психологии коррекционной педагогики  
Забайкальский государственный университет, г. Чита*

XVIII столетие вошло в историю европейской цивилизации как эпоха Просвещения. Центром этого прогрессивного идейного течения стала Франция. Деятели Просвещения боролись за установление «царства разума», основанного на «естественном равенстве», политических свободах и гражданском праве. Французские философы-просветители, взяв за основу естественную человеческую добродетель, воздвигли на ней концепцию идеального общества, призванного охранять естественные права каждого его члена.

Существующее представление о слепых как об ущербных в Западной Европе XVIII в. было изменено благодаря деятельности французского философа Дени Дидро. Размышляя о естественном праве, он обращает свою мысль к людям с нарушенным восприятием мира, в частности, к людям с сенсорными нарушениями (слепым и глухим). Ассез, современник философа, утверждал, что энциклопедист Д. Дидро первым подал В. Гаюи, Ш. Эпе и Сикару идею для их филантропической деятельности в отношении лиц с ограниченными возможностями здоровья. Дидро опередил в своем мышлении те наблюдения, которые были осуществлены впоследствии в отношении реабилитации глухонемых и слепых от рождения людей, а сегодня эти взгляды на лиц с проблемами в развитии настолько распространены, что они доказывают точность его предположений.

Научно-практическая деятельность философа послужила стимулом к ряду специальных научных исследований. Так,

Д. Дидро первый высказал и распространил мысль о возможности обучения слепых и развил ее в своем сочинении «Письмо о слепых в назидание зрячим», которую позднее В. Гаюи осуществил в обучении и воспитании детей с глубокими нарушениями зрения на практике [2].

Великий тифлопедагог был поражен высоким уровнем мастерства слепой венской пианистки Парадист, который позволял ей свободно владеть инструментом. В. Гаюи с педагогической целью сблизился с артисткой для того, чтобы проследить процесс умственного и музыкального развития слепого от рождения человека.

В 1784 году В. Гаюи предложил свою концепцию обучения слепых, положив тем самым начало тифлопедагогике. Он взял Франсуа Лезюэра, слепого юношу, к себе домой и обучил его грамоте по заранее составленной им программе начальной школы. Домашняя школа В. Гаюи получила название Мастерской трудящихся слепых. Так зародилась тифлопедагогика – наука об обучении и воспитании слепых детей. «Из этого скромного приюта, – писал русский тифлопедагог и общественный деятель А. И. Скребицкий, – благодаря высокогуманной идее труженика, впервые раздался благовест спасения для грядущих поколений, утративших зрение» [1].

Как видим, в вопросах образования Гаюи подходил к слепым как к полноценным членам общества. Образование слепых, предложенное Гаюи, преследовало две цели: образование общее и профессиональное. Из общеобразовательных предметов главное внимание было обращено на чтение, письмо и арифметику. Наряду с этим шло усиленное обучение слепых музыке. Кроме того, Гаюи предпринял попытки к обучению слепых другим учебным предметам.

Что касается материала и метода преподавания, то В. Гаюи всецело придерживался способов обучения зрячих. Для чтения и письма он пользовался латинским алфавитом. Выпуклый

шрифт получался при печатании особыми буквами. Великий тифлопедагог ввел рельефный шрифт, чтобы слепые могли прочесть написанное, придумав следующий способ: слепые писали особым пером, которое вдавливало бумагу так, что на другой стороне получалось рельефное изображение букв.

Разработанный педагогический подход В. Гаюи сразу же попытался воплотить в жизнь, открыв образовательные учреждения для незрячих во Франции, Германии, России и других странах [2]. Помощником тифлопедагога в обучении слепых детей стал Ф. Лезюэр, занимавший должность младшего учителя. Он был соучастником создания выпуклого алфавита, так же он предложил систему рельефно-линейного письма на основе латинского алфавита.

На родине тифлопедагог открывает Институт слепых в Париже, в котором первоначально обучалось 30 человек, на выделенные для этого государственные средства. Вскоре В. Гаюи публикует работу «Очерк об обучении слепых», которая является первой попыткой в истории тифлопедагогике определить задачи, содержание и методы обучения слепых.

Мечта В. Гаюи – готовить из среды слепых наиболее способных к тифлопедагогической деятельности – осуществилась на примере Ф. Лезюэра. Он оказался не только талантливым тифлопедагогом, но и хорошим организатором производства и энергичным администратором. Приход Наполеона к власти и подготовка к войне остановила развитие парижского института слепых (наполеон дал Гаюи отставку и назначил ему пенсию). Тифлопедагог попытался основать еще одну школу для слепых во Франции, но из-за неимения средств очутился в затруднительном положении.

Из истории известно, что предложения В. Гаюи об организации специального образования незрячих последовательно отвергались правительством Наполеона, Бурбонами в период Реставрации, Третьей Республики и не были поддержаны

обществом. Обладая приоритетом в теоретической тифлопедагогике, первой в мире открыв в XVIII в. школу для слепых, Франция за последующее столетие не создала сети образовательных учреждений для незрячих и на рубеже XX века уже заметно отставала от многих западноевропейских стран в области практической тифлопедагогике [3].

Деятельность французского ученого была замечена при дворе Российской империи. Российский император Александр I в 1803 году направил В. Гаюи предложение создать в столице России Санкт-Петербурге учебное заведение для людей с полной или частичной потерей зрения, которое педагог принял и в сентябре 1806 года приехал в Россию. В. Гаюи нашел учителей-энтузиастов, и когда школа была готова открыться, из канцелярии министерства просвещения Российской империи пришел ответ, что в России нет слепых детей [2]. Тогда В. Гаюи стал сам разыскивать учеников, и был готов не только обучать слепых учеников, но и кормить детей за свой счет. Это был первый в истории педагогики случай, когда педагог оплачивал уроки своих воспитанников. Четыре года спустя после приглашения в Россию великого тифлопедагога, Александр I (1807 г.) утвердил штат, устав и бюджет Санкт-Петербургского института рабочих слепых. Эту дату ныне считают датой основания первого в России учебно-воспитательного заведения для слепых детей [3].

Для проверки деятельности в институт слепых (летом 1808 г.) направляется аттестационная комиссия. Комиссия отметила, что незрячие воспитанники обучены чтению, письму, географии, истории, языкам, музыке, печатанию, пению и разным ремеслам — плетению корзин и стульев, вязанию сетей, вышиванию, наборному делу [4].

Как видим, во Франции педагогический опыт В. Гаюи не получил значительного развития: открытый в конце XVIII в.

парижский институт и через 35 лет казался обывателям экзотическим учреждением, в силу чего распространение новаторского опыта во Франции не происходило [3].

Сегодня, два столетия спустя, обсуждение проблем специального обучения и интеграции детей с глубокими нарушениями зрения и других категорий детей с ОВЗ ведется на Западе в рамках жестких законодательных положений, регулирующих процесс интеграции, в России же такого рода обсуждения не имеют под собой урегулированной по всем вопросам законодательной базы в области специального образования [2].

В Европе существуют устоявшиеся традиции благотворительности, широкая сеть негосударственных специальных учреждений, финансовые льготы для филантропов, программы подготовки и формирования общественного мнения через средства массовой информации. В России же традиция благотворительности была прервана в 1917 г., и в настоящее время это еще слабое общественное движение, не стимулируемое финансовым законодательством. В нашей стране средства массовой информации только в последние годы стали открыто обсуждать проблемы детей-инвалидов (в советский период дети с ОВЗ находились в условиях сегрегации: специальные школы-интернаты, дома инвалидов, специализированные предприятия для слепых) [3].

Принципиально важно, что в 70-е гг. на Западе идеи интеграции людей с отклонениями в развитии возникают в контексте противостояния всем видам дискриминации (по расовому, половому, национальному, политическому, религиозному, этническому и другим признакам). В России же интеграция декларируется как необходимость цивилизованного отношения к инвалидам в ситуации резкого ухудшения жизни разных слоев и социальных групп населения, национальных конфликтов. Для российских лиц с ОВЗ Федеральный закон «О социальной

защите инвалидов в РФ», был принят в 1995 г. и был настоящим прорывом, прогрессивным шагом, дающим им право на реальные государственные гарантии.

Как видим, проблема обучения и воспитания лиц с ОВЗ, в том числе с глубокими нарушениями зрения, в России актуальна и сегодня, так как многие проблемы их адаптации и социализации не решены.

Таким образом, зарождение национальных систем специального образования становится возможным на определенном этапе эволюции отношения общества и государства к «аномальному меньшинству», когда законодательно признается право инвалидов на гарантированную социальную помощь и образование, а также ответственность общества и государства за реализацию этого права.

Как видим, в истории специальной педагогики при создании первых специальных школ в роли постановщика задачи могли выступать частные лица: священнослужители, врачи, учителя, сурдо- и тифлопедагоги, каждый из которых посвоему понимал цели обучения, но, по мере того как специальные школы встраивались в действующую в стране систему образования, ориентиром становилась начальная школа для обычных детей.

### Литература

1. Бирючков М. В. Валентин Гаюи: (К 250-летию со дня рождения). М., 1995. 27 с.
2. Малофеев Н. Н. Специальное образование в России и за рубежом: в 2-х ч. Ч. 1: Западная Европа. М.: Печатный двор, 2010. 182 с.
3. Малофеев Н. Н. Современный этап в развитии системы специального образования в России // Альманах. 2000. № 1.
4. Малофеев Н. Н. Специальное образование в меняющемся мире. Европа. М.: Печатный двор, 2011.
5. Михайлов Ф. Т. Философия образования: ее реальности и перспективы // Вопросы философии. 2011. № 8.

## **Исследование психологической готовности к школе детей с ЗПР**

***В. П. Кузнецова**, студентка 4 курса*

*Научный руководитель **Ю. В. Сутурина**, канд. психол. наук,  
доцент кафедры специальной психологии коррекционной педагогики  
Забайкальский государственный университет, г. Чита*

Актуальность изучения готовности детей к школе связана с произошедшими за последнее время серьезными преобразованиями: введены новые программы, появились школы с углубленным изучением предметов, изменилась сама структура преподавания, все более высокие требования предъявляются к детям, идущим в первый класс.

Готовность к обучению в школе – важнейший итог воспитания и обучения ребенка в дошкольном учреждении и в семье. А поступление в школу является переломным моментом в жизни ребенка, связанным с изменением привычного образа жизни, системы отношений с окружающими, где центральное место занимает общественно значимая, учебная деятельность. Вместе с тем в настоящее время актуальность проблемы неготовности к школе обуславливается многими факторами.

Как указывает А. Г. Маклаков, от 50 % до 80 % детей приходят в первый класс массовой школы неготовыми к обучению, то есть у них недостаточно сформированы следующие компоненты готовности: социальный, психологический, эмоционально-волевой. Большинство детей с несформированной психологической готовностью к школе составляют дети с задержкой психического развития (ЗПР) [7], [6], [4].

Проблема готовности к школьному обучению рассматривалась многими зарубежными и современными российскими учеными (Л. И. Божович, Л. А. Венгер, Л. С. Выготский, У. В. Ульенкова, Д. Б. Эльконин и др.)



Авторами дается не только перечень необходимых знаний, навыков и умений ребенка с ЗПР при переходе из детского сада в школу, но и рассматриваются вопросы дифференцированного подхода при подготовке детей с ЗПР к школе, методики определения готовности, пути коррекции негативных результатов обучения, рекомендации по работе с детьми и их родителями [1].

Задержка психического развития (ЗПР) – это психолого-педагогическое определение для наиболее распространенного среди всех встречающихся у детей отклонений в психофизическом развитии. По данным разных авторов, в детской популяции выявляется от 6 до 11 % детей с ЗПР различного генеза. ЗПР относится к «пограничной» форме дизонтогенеза и выражается в замедленном темпе созревания различных психических функций [3].

Кулагина И. Ю. выделяет два аспекта психологической готовности: личностную (мотивационную) и интеллектуальную готовность к школе, проявляющиеся в развитии мотивационной, произвольной, интеллектуальной и речевой сферы [5]. Оба аспекта важны как для того, чтобы учебная деятельность ребенка была успешной, так и для его быстрой адаптации к новым условиям, безболезненного вхождения в новую систему отношений.

Л. С. Выготский считал, что готовность к школьному обучению со стороны интеллектуального развития ребенка заключается не в сумме усвоенных ребенком знаний, хотя это тоже немаловажный фактор, а в уровне развития интеллектуальных процессов: «...ребенок должен уметь выделять существенное в явлениях окружающей действительности, уметь сравнивать их, видеть сходное и отличное; он должен научиться рассуждать, находить причины явлений, делать выводы... Быть готовым к школьному обучению значит, прежде всего, обладать умением обобщать и дифференцировать в соответствующих категориях предметы и явления окружающего мира» [2, с. 65].

Д. Б. Эльконин, рассматривая проблему готовности к школе, на первое место ставил сформированность предпосылок к учебной деятельности. К наиболее важным предпосылкам он относил умение ребенка ориентироваться на систему правил в работе, умение слушать и выполнять инструкции взрослого, умение работать по образцу и др. Все эти предпосылки исходят из особенностей психического развития детей в переходный период от дошкольного к младшему школьному возрасту, а именно: потеря непосредственности в социальных отношениях, обобщение переживаний, связанных с оценкой, формирование самоконтроля [8].

Психологический аспект готовности к обучению подразумевает определенный уровень сформированности: общей осведомленности и социально-бытовой ориентировки; знаний и представлений об окружающем мире; умственных операций, действий и навыков; произвольной регуляции деятельности и поведения; познавательной активности, проявляющейся в соответствующих интересах и мотивации; речевого развития, предполагающего владение довольно обширным словарем, основами грамматического строя речи, связным высказыванием и элементами монологической речи [9].

Исследование психологической готовности к школе детей с ЗПР проводилась на базе МБОУ Ундинская СОШ Читинской области Балейского района в 0 классе. В нем принимали участие 6 мальчиков и 4 девочки в возрасте 6–7 лет.

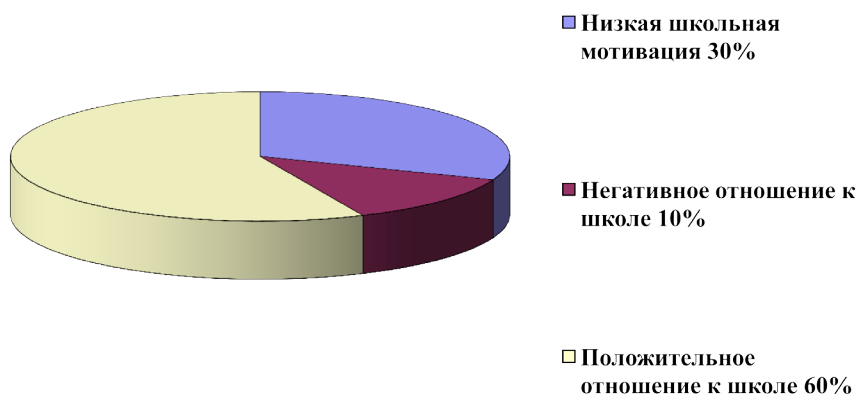
Для исследования психологической готовности к школе у детей с ЗПР были подобраны соответствующие методики, направленные на изучение мотивационной готовности («Анкета для оценки уровня школьной мотивации» Н. Г. Лускановой); интеллектуальной готовности (тест «Готовность ребенка к обучению в школе» Керна-Йирасека); самооценки ребенка («Тест лесенка» т. д. Марцинковской); развития логического мышления (методика «Последовательность событий» А. Н. Бернштейна).

Результаты исследования уровня школьной мотивации (Н. Г. Лусканова) (рис. 1) показали, что большинство детей с ЗПР данной выборки (60 %) имеют положительное отношение к школе, но школа привлекает их внеучебной деятельностью (общение с друзьями, учителями). Им нравится ощущать себя учениками, иметь красивый портфель, ручки, тетради. Познавательные мотивы у таких детей сформированы в меньшей степени, и учебный процесс их мало привлекает. У 30 % детей низкая школьная мотивация. Эти дети посещают школу неохотно, предпочитают пропускать занятия. Возможно, они не умеют преодолевать трудности, подчинять свои действия определенным требованиям и правилам. Затрудняются организовать свою деятельность, регулировать ее и свое поведение. У детей снижаются контакты с окружающими, что приводит к формированию ряда отрицательных черт характера. На уроках часто занимаются посторонними делами, играми. Испытывают серьезные затруднения в учебной деятельности.

Находятся в состоянии неустойчивой адаптации к школе 10 % испытуемых, это свидетельствует о негативном отношении к школе, школьной дезадаптации. Это проявляется в виде нарушений учебной деятельности, поведения, конфликтных отношений с одноклассниками и взрослыми, повышенного уровня тревожности, нарушений личностного развития, отказа от выполнения задания, следования тем или иным нормам и правилам. Причина школьной дезадаптации также лежит вне школы – в сфере семейного воспитания, неблагоприятной обстановке в семье, в неправильных подходах к воспитанию ребенка, когда дети предоставлены сами себе.

Результаты исследования уровня самооценки детей по тесту «Лесенка» показали, что 40 % из 100 % испытуемых находятся в категориях «очень хорошие дети» и «самые хорошие дети», потому что изобразили себя на верхней ступеньке. Эти

дети считают, что их любят только тогда, когда они хорошо себя ведут. 30 % изобразили себя на нижних ступеньках, а это говорит об отрицательном отношении к себе, неуверенности в собственных силах. Возможно, это связано с «холодным» отношением к детям, с отвержением их или с суровым воспитанием. По мнению 30 % детей, родные их поставят на нижние ступеньки. Это может свидетельствовать, что родители этих детей не вселяют веру в собственные силы.

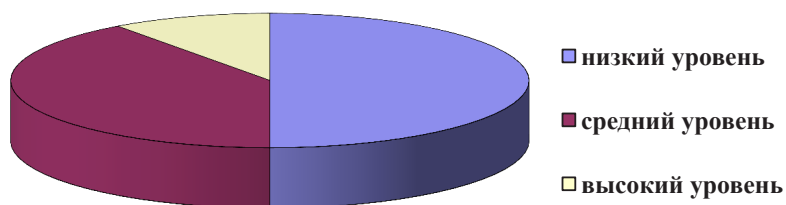


*Рис. 1.* Уровень школьной мотивации

Проведенный тест Керна - Йирасека «Готовность ребенка к обучению в школе» (рис. 2) по критерию «Оценка изображения человека» свидетельствует, что 40 % детей нарисовали фигуры, у которых есть голова, шея, туловище, руки и ноги, на голове прорисованы волосы, на лице – глаза, нос, рот, имеются признаки одежды, а 60 % детей изобразили «нечто головоногое».

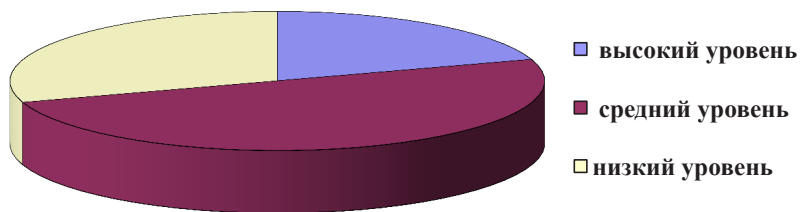
При оценке фразы, которую дети должны срисовать как можно точнее, у 50 % детей предложение можно прочесть, у 30 % детей можно прочесть хотя бы 4 буквы, у 20 % детей

были изображены каракули. При оценке срисовывания точек 10 % детей смогли точно воспроизвести образец, но с некоторым увеличением или уменьшением фигуры при соблюдении симметрии по вертикали и горизонтали. У 20 % детей имеются незначительные нарушения симметрии, у 70 % точки мало соответствуют образцу, нарушена симметрия, возможно большее или меньшее количество точек. Таким образом, по данному тесту можно сделать вывод, что только 10 % детей готовы к школьному обучению, у 40 % – средний уровень и у 50 % – низкий.



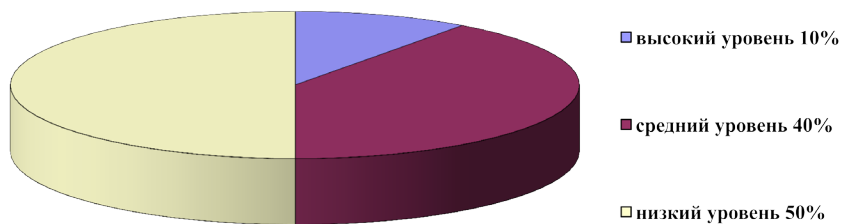
*Рис. 2.* Тест «Готовность к обучению детей с ЗПР» Керна- Йирасека

По результатам методики А. Н. Бернштейна «Последовательность событий» 50 % детей показали средний уровень логического мышления. Они правильно нашли последовательность, но не смогли составить хороший рассказ. У 30 % детей – низкий уровень логического мышления, так как эти дети или не смогли найти последовательность картинок, или составленная ребенком последовательность не соответствует рассказу. И только у 20 % высокий уровень логического мышления. Эти дети самостоятельно нашли последовательность картинок и составили логический рассказ, поняли содержание, логические связи между событиями, изображенными на картинках. Наглядные результаты исследования логического мышления, речи, способности к обобщению изображены на рисунке 3.



**Рис. 3.** Исследование развития логического мышления, речи, способности к обобщению

Таким образом, исследование психологической готовности к школьному обучению детей с ЗПР показало, что лишь у 10 % детей (а это 1 ребенок) имеют высокий уровень развития психологической готовности к обучению в школе (рис. 4).



**Рис. 4.** Результаты исследования психологической готовности к школьному обучению

40 % детей с ЗПР имеют средний уровень. У 50 % детей наблюдается негативное отношение к школе, эти дети не проявляют интерес, при выполнении заданий учебного типа, стремятся поскорее закончить непривлекательную деятельность, не доводят работу до конца. С трудом принимают программу, предложенную взрослым в виде словесной инструкции. Затрудняются в выборе адекватных способов для выполнения задания, необходимые навыки сформированы на низком уровне. Особые пробле-

мы касаются саморегуляции и самоконтроля. Дети не замечают своих ошибок, не исправляют их, не могут адекватно оценить результаты.

Итак, проведенное исследование свидетельствует о том, что психологическая готовность детей с ЗПР зависит от уровня развития познавательной и личностной сфер (мотивационная готовность, интеллектуальная готовность, уровень самооценки, развитие логического мышления).

### Литература

1. Божович Л. И. Избранные психологические труды / под ред. Д. И. Фельдштейна. М., 2005. 253 с.
2. Выготский Л. С. Мышление и речь // Собр. соч.: в 6 т. М., 1982. Т. 2. 362 с.
3. Гуткина Н. Н. Диагностическая программа по определению психологической готовности детей 6–7 лет к школьному обучению // Психологическое образование. 1997. № 4. С. 23.
4. Дробинская, А. О. Школьные трудности «нестандартных» детей. М., 2001. 254 с.
5. Кулагина И. Ю. Возрастная психология (Развитие ребенка от рождения до 17 лет): учеб. пособие. М.: УРАО, 2001. 254 с.
6. Лебединский В. В. Нарушение психического развития в детском возрасте. М., 2005. 241 с.
7. Подготовка детей к школе в детском саду / под ред. Ф. А. Сохина, Т. В. Тарунтаевой. М., 2008. 196 с.
8. Эльконин Д. Б. Некоторые вопросы психологии усвоения грамоты // Вопросы психологии. 2006. № 5. С. 90.

### Особенности компонентов профессионального самоопределения у старшеклассников с поведением коронарного типа

*В. С. Любина, магистрантка 2 курса  
Научный руководитель О. Б. Симатова, канд. психол. наук,  
доцент кафедры психологии образования  
Забайкальский государственный университет, г. Чита*

Важнейшими критериями продуктивности профессионального становления личности являются ее способность находить личностный смысл в профессиональном труде, само-

стоятельно проектировать и творить свою профессиональную жизнь, ответственно принимать решения о выборе профессии, специальности и места работы. Жизненно важные проблемы, касающиеся профессионального самоопределения, возникают перед личностью в течение всей ее жизни. Личность же постоянно изменяется, развивается, а значит, на разных стадиях ее развития одни и те же задачи профессионального самоопределения решаются по-разному. Постоянное уточнение своего места в мире профессий (либо конкретной профессии), осмысление своей социально-профессиональной роли, отношения к профессиональному труду, коллективу и самому себе становятся важными моментами жизни человека. При неблагоприятных условиях возникает отчуждение человека от профессии, что приводит к неудовлетворенности своим профессиональным положением. Зачастую это приводит к вынужденной смене профессии, специальности, места работы.

Можно констатировать, что перед личностью постоянно возникают проблемы, требующие от нее определения своего отношения к выбираемой и выбранной профессии, анализа и рефлексии собственных профессиональных достижений, принятия решения о выборе и смене профессиональной деятельности, уточнения и коррекции плана построения карьеры, решения других профессионально обусловленных вопросов. Все эти проблемы рассматриваются в рамках понятия профессионального самоопределения.

Профессиональное самоопределение – это длительный процесс согласования внутриличностных и социально-профессиональных потребностей, который происходит на протяжении всего жизненного и трудового пути [1]. Оно представляет собой определение человеком себя относительно выработанных в обществе (и принятых данным человеком) критериев профессионализма. Развитие профессионального самоопределения –



длительный и сложный процесс, в котором можно выделить определенные стадии. Эти стадии определяются во многом особенностями возрастного развития человека.

Первичный выбор профессии (характерен для учащихся младшего школьного возраста) характеризуется малодифференцированными представлениями о мире профессий – ситуативное представление о внутренних ресурсах, необходимых для данного рода профессий, неустойчивость профессиональных намерений. На этапе профессионального самоопределения происходит возникновение и формирование профессиональных намерений и первоначальная ориентировка в различных сферах труда. Следующий этап – профессиональное обучение – осуществляется после получения школьного образования для освоения выбранной профессии. На этапе профессиональной адаптации происходит формирование индивидуального стиля деятельности, преобладание системы производственных и социальных отношений, после чего следует самореализация в труде – выполнение или невыполнение ожиданий, связанных с профессиональным трудом.

Нами было проведено исследование, целью которого стало изучение особенностей компонентов профессионального самоопределения (познавательных интересов, профессиональной направленности, мотивов профессиональной деятельности) старшеклассников с поведением коронарного типа (А).

Задачи исследования:

1) Провести теоретический анализ научной литературы по заявленной проблеме.

2) Изучить познавательные интересы старшеклассников с поведением коронарного типа с помощью методики «Карта интересов» А. Е. Голомштока.

3) Изучить профессиональную направленность старшеклассников с поведением типа А и Б с помощью методики «Дифференциально-диагностический опросник» Е. А. Климова.

4) Изучить мотивы профессиональной деятельности старшеклассников с поведением типа А и Б с помощью теста профессиональной мотивации учащегося Л. А. Верещагина.

5) Провести сравнительный анализ полученных результатов.

Гипотеза исследования: Известно, что лица с поведением коронарного типа связывают реализацию потребности в признании и уважении с конкурентным поведением, с достижением успеха и социального превосходства над другими. В связи с этим, при проведении исследования мы исходили из следующих допущений:

1) Познавательные интересы старшеклассников с поведением типа А будут отличаться от познавательных интересов старшеклассников с поведением типа Б, по предметной области и степени выраженности интересов.

2) Профессиональная направленность в контексте предметной ориентированности будет иметь определенные особенности у старшеклассников с поведением типа А по сравнению со старшеклассниками с поведением типа Б.

3) Мотивы профессиональной деятельности у старшеклассников с поведением типа А будут отличаться от таковых у старшеклассников с поведением типа Б.

4) Существует необходимость целенаправленного психолого-педагогического воздействия, которое направлено на оптимизацию таких компонентов профессионального самоопределения, как познавательные интересы, профессиональная направленность, мотивы профессиональной деятельности у старшеклассников с поведением типа А.

На этапе основного исследования нами использовался метод психодиагностического тестирования, в рамках которого применялись следующие методики: опросник Д. Дженкинса, «Дифференциально-диагностический опросник» Е. А. Климова, «Карта интересов» А. Е. Голомштока, тест профессиональной мотивации учащегося Л. А. Верещагиной.

В результате теоретического анализа литературы было выявлено, что юношеский возраст – период завершения физического развития организма и вступления индивида в самостоятельную жизнь. Основной направленностью личности становится ее устремленность в будущее, выбор жизненного пути [2]. В качестве составляющих профессионального самоопределения исследователями называются самые различные психологические характеристики. В рамках большинства авторских концепций и теорий в качестве таких компонентов выделяются познавательный интерес, профессиональная направленность, мотивация профессиональной деятельности.

Познавательный интерес – это активная познавательная направленность человека на тот или иной предмет, явление и деятельность, созданная с положительным эмоциональным отношением к ним. Важнейшая область общего феномена интереса – познавательный интерес. Его предметом является отличительное свойство человека: познавать окружающий мир не только с целью биологической и социальной ориентировки в действительности, но в самом существенном отношении человека к миру – в стремлении проникать в его многообразие, отражать в сознании сущностные стороны, причинно-следственные связи, закономерности, противоречивость [4].

Познавательный интерес имеет эмоциональные и волевые проявления. Эмоциональными проявлениями, сопровождающими познавательный интерес, выступают эмоции удивления, чувство ожидания нового, чувство интеллектуальной радости и успеха. Характерными для познавательного интереса волевыми проявлениями считаются инициатива поиска, самостоятельность добывания знаний, выдвижение и постановка познавательных задач. Таким образом, интеллектуальная, волевая и эмоциональная стороны познавательного интереса выступают как единое взаимосвязанное целое.

Профессиональная направленность – система эмоционально-ценностных отношений, задающих соответственную их содержанию структуру доминирующих мотивов личности и побуждающих личность к их утверждению в профессиональной деятельности [3]. Развитие профессиональной направленности и собственно выбор профессии – длительный и сложный процесс, в котором можно выделить определенные стадии. Эти стадии определяются особенностями возрастного развития человека. Профессиональная направленность в контексте ее предметной направленности представляет собой предпочтение человеком определенного предмета профессиональной деятельности.

Поведение типа А – это совокупность поведенческих черт или стиля жизни, характеризующаяся крайней враждебностью, стремлением одержать победу во что бы то ни стало, крайней торопливостью, нетерпеливостью, чрезмерным беспокойством, крайней агрессивностью, экспрессивностью речи и настроенностью, которая сопровождается напряжением всего организма.

Эмпирическое исследование было организовано на базе МОУ СОШ № 2, МОУ СОШ № 5, МОУ СОШ № 16 г. Читы, выборку составили учащиеся 10–11 классов в возрасте от 16 до 18 лет (средний возраст – 17 лет) в количестве 117 человек. На основании результатов, полученных с помощью методики Дженкинса, были выделены 2 группы: первую группу составили 37 старшеклассников с поведением типа А, а вторую группу – 40 старшеклассников с поведением типа Б. Была обеспечена сопоставимость групп по возрасту, полу, образовательным условиям, социальным параметрам семьи.

По результатам, полученным при применении опросника Д. Дженкинса, можно сказать, что поведение типа АБ было

выявлено у старшеклассников в 36,7 % случаев, поведение типа А – в 37,6 % случаев, поведение типа Б – у 25,7 % старшеклассников.

По результатам, полученным с помощью «Карты интересов», было выявлено, что у старшеклассников с поведением типа А ярко выраженный интерес преобладает в таких областях, как сценическое искусство (36,7 %), общественная деятельность (30 %), литература (21 %), журналистика (20 %), изобразительное искусство (20 %). У старшеклассников с поведением типа Б ярко выраженный интерес наблюдается в таких областях, как биология (33,3 %), история (20 %), экономика (16,7 %), сфера обслуживания (16,7 %), литература (16,7 %), военные специальности (16,7 %).

По результатам, полученным с помощью «Дифференциально-диагностического опросника» Е. А. Климова, у старшеклассников с поведением типа А была выявлена склонность к таким профессиональным сферам, как «человек – человек» (65,2 %) и «человек – художественный образ» (30,7 %). У старшеклассников с поведением типа Б была выявлена склонность к таким сферам, как «человек – природа» (36 %), «человек – техника» (29,6 %), «человек – знак» (33,5 %).

Качественно-содержательный анализ результатов, полученных с помощью теста профессиональной мотивации учащегося Л. А. Верицагиной, показал, что у старшеклассников с поведением типа А преобладают следующие мотивы: мотивы самоутверждения в труде (53,2 %), мотивы собственного труда (28,3 %). При этом у старшеклассников с поведением типа Б преобладающими оказались мотивы социальной значимости труда (27 %), мотивы профессионального мастерства (39 %), мотивы собственного труда (25 %).

Полученные с помощью методики «Карта интересов» А. Е. Голомштока результаты исследования были обработаны с использованием метода математической статистики, в рам-

ках которого применялся критерий достоверности различий Манна-Уитни. В результате математико-статистической обработки были выявлены статистически значимые различия ( $p \leq 0,01$ ) в степени выраженности познавательных интересов у старшеклассников с поведением типа А и старшеклассников с поведением типа Б. Кроме того, были отмечены различия в содержании предметной области интересов и сфере профессиональной направленности

Таким образом, в результате исследования были выявлены различия компонентов профессионального самоопределения старшеклассников с поведением типа А и старшеклассников с поведением типа Б, заключающиеся в различии предметной области и степени выраженности познавательных интересов, в профессиональной направленности (в контексте ее предметной направленности), а также – в содержании мотивации профессиональной деятельности. Очевидна целесообразность и необходимость психолого-педагогической работы, направленной на оптимизацию исследованных компонентов профессионального самоопределения у старшеклассников с поведением коронарного типа. Таким образом, гипотеза исследования нашла свое подтверждение.

### Литература

1. Зеер Э. Ф. Психология профессий. М.: Академия, 2006. 336 с.
2. Крайг Г. Психология развития. СПб.: Питер, 2006. 940 с.
3. Пряжников Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение. М.: Академия, 2008. 320 с.
4. Чистякова С. Н. Педагогическое сопровождение самоопределения школьников. М.: Академия, 2005. 128 с.

## **Изучение учебной мотивации студентов вуза в условиях модульно-рейтинговой технологии обучения**

*Н. М. Макарова, студентка 4 курса*

*Научный руководитель, М. В. Семина, канд. пед. наук,  
доцент кафедры психологии образования  
Забайкальский государственный университет, г. Чита*

Актуальной задачей высшего учебного заведения является выпуск специалистов, отвечающих требованиям современного общества, так как встает вопрос о качестве образовательного процесса и способах его повышения. Факторами, влияющими на качество образовательного процесса, являются квалификация преподавательского состава, состояние методического обеспечения учебного процесса, эффективность реализуемых педагогических технологий и субъектные характеристики педагогов и обучающихся. Каждый из перечисленных факторов, в свою очередь, содержит множество составляющих. Осознание путей и средств обеспечения качества обучения связано с проблемами мотивации. Существует множество технологий, направленных на развитие учебной мотивации обучающихся, одной из них является модульно-рейтинговая технология, вводимая в российские вузы в соответствии с положениями Болонского процесса.

Модульно-рейтинговая технология представляет собой один из эффективных методов организации учебного процесса, стимулирующих заинтересованную работу обучающихся. Систематическое измерение знаний принципиально отличает модульно-рейтинговую систему от традиционной технологии, опирающейся на субъективное оценивание знаний. Измерение знаний в модульно-рейтинговой системе производится по многобалльной шкале, отмечают Е. И. Холмогорова и Н. Н. Замошникова [8, с. 259]. Модульно-рейтинговая технология обучения и оценка успеваемости студентов – это

комплексная система поэтапного освоения основной образовательной программы по направлению высшего профессионального образования с использованием модульного принципа построения учебного процесса. При этом осуществляется распределение содержания учебной дисциплины на дисциплинарные модули; проводится систематизированный текущий контроль успеваемости студентов по каждому дисциплинарному модулю и дисциплине в целом. Целью внедрения модульно-рейтинговой системы, по мнению Ю. И. Рахимовой, является применение альтернативной формы контроля учебного процесса. Ее суть в формировании системы внутреннего контроля успеваемости студентов на основе интенсификации учебного процесса, активизации внеучебной работы, развития самостоятельности и ответственности студентов при освоении образовательных программ [4, с. 136]. Среди основных преимуществ модульно-рейтинговой технологии В. В. Павлова выделяет следующие: данная технология стимулирует студента к регулярной учебной работе, в том числе внеаудиторной, самостоятельной; помогает снизить уровень стресса у студентов во время сессии, так как дает ему возможность получения оценки «автоматом»; использование 100-бальной шкалы обеспечивает более высокую степень дифференциации оценки успеваемости студентов [3, с. 14].

Важным компонентом деятельности человека является мотивация. Существует множество подходов к пониманию ее сущности, природы, структуры и методов изучения (Б. Г. Ананьев, С. Л. Рубинштейн, М. Аргайл, В. Г. Асеев, Л. И. Божович др.). Мотивация занимает важное место в структуре личности, так как она объясняет те силы, которые движут поведением и деятельностью человека, в том числе и учебной, пишет Е. А. Сорокоумова [6, с.118]. Прежде чем появится мотивация, возникает потребность как осознание недостатка субъекта в чем-то, отсутствие чего-то, так формируется мо-



тив, отмечают Н. И. Томашевский, Л. А. Гринчишин и др. [7, с. 72]. Мотив связывается с какой-то потребностью и ее удовлетворением или, возможно, с предметом потребности. Слово «мотив» происходит от французского «motif» - побудительная причина [5, с. 140]. Наиболее распространено определение понятия «мотив», автором которого является Л. И. Божович. Автор определяет его как то, ради чего совершается деятельность: «в качестве мотива может выступать все то, в чем нашла свое олицетворение потребность» [2, с. 10].

Мотивация понимается как побуждение к действию на основе совокупности мотивов. А. В. Батаршев утверждает, что понятие «мотивация» используется в психологии в двух значениях: во-первых, оно обозначает систему факторов, стимулирующих поведение человека (потребности, мотивы, намерения, интересы, стремления, цели); а во-вторых, характеризует процесс, поддерживающий поведенческую активность человека на определенном уровне. [1, с. 6]. Отечественные психологи рассматривают ее как сложный многоуровневый регулятор жизни человека, то есть его поведения и деятельности. Ее высшим уровнем выступает сознательно-волевой. Еще более широким понятием является «мотивационная сфера», которая охватывает аффективную и волевую сферы личности, переживание удовлетворения потребности. Мотивационная сфера личности – это иерархическая система мотивов личности, считает Е. А. Сорокоумова [6, с. 118].

Учебную мотивацию в педагогической психологии считают частным видом мотивации, который включен в процесс обучения (А. А. Реан, В. А. Якунин, Н. И. Мешков и др.). Она играет важную роль в процессе образования, влияя на его качество. Учебная мотивация – это процесс, который регулирует усилия, направленные на выполнение учебной деятельности. Она является динамичной характеристикой и образуется комплексом мотивов, целей, установок и настойчиво-

стью ученика. Существует ряд факторов, которые влияют на формирование учебной мотивации: образовательная система учреждения, где осуществляется образовательный процесс; организация образовательного процесса; особенности самого обучающегося (возраст, пол, самооценка и т. д.); особенности личности педагога (в первую очередь, это система отношений его к ученику и профессиональной деятельности); специфика учебного предмета [6, с. 119].

Нами проводилось исследование учебной мотивации и отношения к модульно-рейтинговой технологии студентов факультета социальных наук, психологии и педагогики (1–3 курс), а также представления о модульно-рейтинговой технологии у преподавателей кафедры психологии образования ЗабГУ. Для диагностики студентов использовалось две методики: опросник А. А. Реан и В. А. Якунина в модификации Н. Ц. Бадмаевой, позволяющий оценить количественные и качественные параметры учебной мотивации, и разработанная нами анкета, позволяющая выяснить представления студентов о модульно-рейтинговой технологии и индивидуально-групповое отношение к ней.

Результаты методики А. А. Реан и В. А. Якунина в модификации Н. Ц. Бадмаевой показали, что лидирующими учебными мотивами являются: у студентов первого курса – учебно-познавательные, у второго – учебно-познавательные и социальные, а у третьего – профессиональные мотивы. Авторская анкета содержит 17 вопросов, ответить на которые можно, выбрав один из предложенных вариантов ответа или указать свой. Анкетирование является удобным и информативным методом, так как предоставляет сведения о процессе реализации модульно-рейтинговой технологии в образовательном процессе конкретного вуза, отношении студентов к данной технологии и влиянии ее на учебную мотивацию обучающихся.

Большинство опрошенных (70 %) указывают, что модульно-рейтинговая система стимулирует их познавательную деятельность. На вопрос о том, удастся ли контролировать свой «текущий» балл по дисциплинам, 67 % студентов третьего курса утверждают, что им это удастся, также считают 52 % обучающихся второго курса и 76 % первого курса. Интересна динамика ответа на вопрос, для чего студенты готовятся к каждому семинару: у первого курса основная причина связана с желанием получить баллы (69 %); у второго – примерно равное количество положительных ответов по позициям «хочу больше знать» (43 %) и «чтобы получить больше баллов» (47 %). Студенты третьего курса отмечают нерегулярность подготовки к занятиям (44 %), ведущим мотивом вновь становится получение баллов (33 %). Так же согласно результатам анкетирования, мы можем утверждать, что студентам нравится обучение в условиях модульно-рейтинговой технологии (1 курс – 98 %, 2 курс – 64 % и 3 курс – 83 % положительных ответов). При этом существует ряд негативных моментов, влияющих на отношение к технологии: не всегда объективно ставятся баллы (отмечают 40 % опрошенных), складывается неадекватно низкая оценка вкладываемого труда (считают 47 % студентов), слабо мотивируется познавательная активность студентов по прикладным аспектам дисциплины (по мнению 50 % опрошенных). Многие опрошенные отмечают наличие специфики в применении технологии разными преподавателями и связывают особенности оценивания видов работ с личностными особенностями преподавателя.

Для исследования представлений преподавателей кафедры о модульно-рейтинговой технологии и отношения к ней использовалась структурированная авторская анкета. Специально разработанная нами анкета для преподавателей состоит из 13 вопросов и позволяет увидеть модульно-рейтинговую технологию со стороны основного организатора педа-

гогического процесса. Стаж работы опрошенных преподавателей находится в диапазоне от 6 и до 20 лет, период работы в условиях модульно-рейтинговой технологии составляет от 3 до 5 лет. Среди опрошенных 58 % в качестве трудностей, которые вызывает у них модульно-рейтинговая технология, отметили, что «много времени уходит на техническую работу: фиксирование баллов и оформление их в ведомостях»; 25 % указывают на сложность в разработке единой шкалы оценивания; 16 % отмечают установку некоторых студентов на желание заработать баллы «любой ценой». Также важно отметить, что 90 % коллектива кафедры считают данную технологию «недостаточно эффективной» и «недостаточно стимулирующей познавательную активность студентов». Вместе с тем, практически единогласно (92 % опрошенных) предпочли бы модульно-рейтинговую технологию другим существующим в высшей школе образовательным технологиям, доработав ее с учетом практического опыта (например, разработать единую систему оценивания, дать возможность студентам «отрабатывать» баллы в 4 модуле с выставлением их в ведомость, учитывать компетенции и т. д.).

Итак, модульно-рейтинговая технология достаточно актуальна в вузовской практике. Она позволяет преподавателю объективно оценивать знания студента и также стимулирует самого студента к качественной и регулярной работе на протяжении всего семестра. Эффективность технологии определяется способностью ее субъектов вносить необходимые коррективы в содержание и порядок ее применения.

### Литература

1. Батаршев А. В. Учебно-профессиональная мотивация молодежи: М.: Академия, 2009. 192 с.
2. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб., 2008. 364 с.

3. Павлова В. В. Модульно-рейтинговая система оценки успеваемости и качества знаний в условиях компетентного подхода // Молодежь и социум. 2012. № 1. С. 12–15.

4. Рахимова Ю. И. Применение модульно-рейтинговой системы обучения для профессиональной подготовки студентов // Вестник СГТУ. Серия: Психолого-педагогические науки. Самара, 2010. № 6. С. 136–144.

5. Савенков А. И. Педагогическая психология: учебник. М.: Академия. 2009. 240 с.

6. Сорокоумова Е. А. Педагогическая психология: краткий курс. СПб.: Питер. 2009. 176 с.

7. Томашевский Н. И., Гринчишин Л. А., Кириллов А. Н., Завражная И. М., Кучеренко Н. М. Мотивация личности студента в учебном процессе // Педагогика, психология и медико-биологические проблемы физического воспитания и спорта. Харьков, 2008. № 6. С. 71–74.

8. Холмогорова Е. И., Замощникова Н. Н. Модульно-рейтинговая система обучения // Сборник конференций НИЦ. «Социосфера», Прага. 2012. № 1. С. 258–261.

## **Изучение структуры интеллекта студентов разных специальностей с помощью теста Д. Векслера**

***Я. В. Мисайлова**, магистрантка 2 курса*

*Научный руководитель **А. А. Суханов**, канд. психол. наук,  
доцент кафедры теоретической и прикладной психологии  
Забайкальский государственный университет, г. Чита*

Одной из центральных проблем современного высшего образования является подготовка специалистов с высоким уровнем профессиональной компетентности и разносторонним личностным развитием, способных к непрерывному самосовершенствованию, постоянному пополнению и расширению спектра своих знаний и умений. Разрешение этой проблемы зависит от развития способности студентов к активной адаптации, от усвоения системы норм отношений к миру, друг к другу, способности формировать отношение к самому себе,

прогнозировать результаты своей деятельности, понимать свое поведение и поведение окружающих. Названные способности базируются на развитом интеллекте.

Несмотря на неоднозначность понятия «интеллект» в психологической литературе и дискусионность вариантов его изучения, в целом можно констатировать все усиливающийся интерес к проблеме интеллекта. Например, в последнее десятилетие особый интерес у исследователей вызывают такие виды интеллекта, как «эмоциональный» и «социальный» [4], что, в свою очередь, во многом способствует пересмотру классических взглядов на структуру интеллекта и уход от тех его моделей, которые принято называть факторными. Однако, это не означает полного отказа от того инструментария, который был создан в психологических школах прошлого века. Потенциал многих методик, созданных для изучения структуры интеллекта, на наш взгляд, можно и нужно адаптировать к современным научным реалиям. Методика Д. Векслера является в этом отношении наглядным примером такой успешной адаптации. Современные исследователи говорят о том, что кроме выявления структуры, обозначенной самим Д. Векслером, то есть вербального, невербального и общего интеллекта, методика позволяет определить показатели числового интеллекта [1]. То есть возможности методики еще не исчерпаны.

Мы используем тест Д. Векслера для достижения цели нашего исследования. Таковой является изучение структуры интеллекта студентов разных специальностей. Цель сформулирована исходя из того, что интеллектуальные различия у людей обусловлены комплексом условий и факторов, и в качестве значимой переменной мы выделили склонность к определенной профессиональной деятельности.

В качестве объекта исследования выступает структура интеллекта.

Предмет исследования – структура интеллекта студентов разных специальностей.

Гипотеза исследования: существуют отличия в структуре интеллекта студентов разных специальностей.

Методологические и теоретические основы исследования. Мы опирались на методологические принципы отечественной психологии: принцип детерминизма, принцип единства сознания и деятельности, личностный принцип. Работа выполнена с опорой на исследования, посвященные изучению структуры интеллекта Г. Ю. Айзенка, Р. Амтхауэра, Г. Гарднера, Дж. Гилфорда, Ф. Вернона, Д. Векслера, Р. Б. Кэттелла, Ж. Пиаже, Л. Терстоуна, Ч. Спирмена, Б. Г. Ананьева, Б. М. Величковского, М. А. Холодной.

*Методы исследования.* В теоретической части работы применялся сравнительный анализ литературы по проблеме исследования. В эмпирической части работы использовался тестовый метод, представленный методикой Д. Векслера (взрослый вариант). Результаты работы подвергались обработке с помощью метода математической статистики. Определялась достоверность различий данных: применялся критерий U Манна – Уитни. Были построены графики и диаграммы распределения эмпирических данных.

Исследовательская база: исследование проводилось на базе Забайкальского государственного университета. В исследовании приняли участие 60 студентов технических и гуманитарных специальностей, где 30 студентов технических и 30 гуманитарных специальностей. Возрастной диапазон участников исследования составил 18–20 лет.

Теоретический анализ литературы показал, что существует множество подходов к изучению интеллекта. Исследования структуры интеллекта, проводящиеся в когнитивной теории, связаны с поиском коррелятов интеллектуальной деятельности и выделяют, как правило, скоростные параметры решения сравнительно простых проблемных ситуаций. Множественные теории утверждают, что уровень интеллекта зависит от многих различных факторов, часть которых является врожденной, а другая часть приобретенной в ходе жизни [3]. М. А. Холодная определяет интеллект как форму

организации ментального (умственного) опыта субъекта. В психометрических теориях утверждается, что люди рождаются с неодинаковым интеллектуальным потенциалом и никакие социальные программы не смогут превратить их в интеллектуально равных индивидов [5]. В гештальт-психологической теории ключевой характеристикой интеллекта является инсайт, то есть способность к быстрому уяснению проблем и явлений [6]. Этологическая теория подразумевает под интеллектом способ адаптации живого существа к требованиям действительности, сформировавшийся в процессе эволюции. В операциональной теории интеллект – это возможность осуществлять устойчивое приспособление к физической и социальной среде, а его основное назначение – в организации взаимодействия человека с обществом. Структурно-уровневая теория под интеллектом подразумевает сложную умственную деятельность, представляющую собой единство разноуровневых познавательных функций. И наконец, теория функциональной организации познавательных процессов рассматривает интеллект как иерархию уровней познавательного отражения явлений в сознании индивида [2].

В эмпирической части работы были получены следующие результаты.

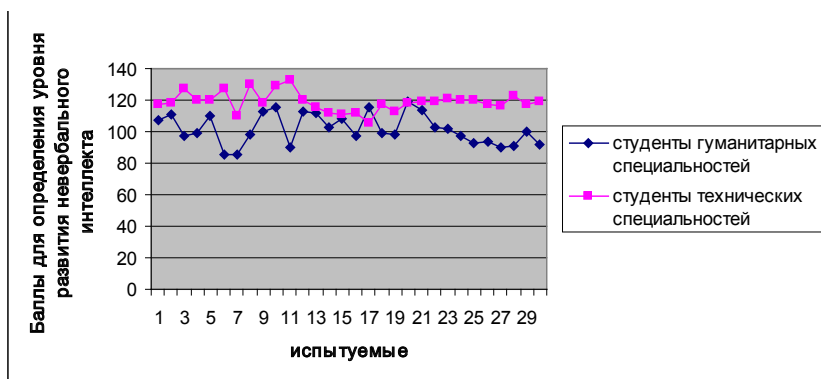


Рис. 1. Распределение данных по уровню невербального интеллекта



Студенты технических специальностей имеют высокий уровень невербального интеллекта, который является подструктурой общего интеллекта, и деятельность которого связана не столько со знаниями, сколько со сформировавшимися на их основе умениями индивида и особенности его психофизиологических, сенсомоторных и перцептивных характеристик.

Группа студентов гуманитарных специальностей имеет высокий уровень вербального интеллекта, который характеризуется как интегральное образование и одновременно подструктура общего интеллекта, функционирование которого осуществляется в вербально-логической форме с преимущественной опорой на знания. Уровень и структура вербального интеллекта теснейшим образом связана с полученным образованием, многообразием индивидуального жизненного опыта, всей совокупностью условий социализации человека.

На данном этапе нашей работы можно констатировать, что существует частичное подтверждение гипотезы исследования: о существовании отличий в структуре интеллекта студентов разных специальностей.

### Литература

1. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. СПб.: Питер, 1999.
2. Егорова М. С. Психология индивидуальных различий. М., 2008.
3. Пиаже Ж. Психология интеллекта. СПб.: Питер, 2003.
4. Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004.
5. Холодная М. А. Психология интеллекта: Парадоксы исследования. СПб.: Питер, 2007.
6. Юркевич В. С. Проблема эмоционального интеллекта // Вестник практической психологии образования. 2005. № 3. Июль–сентябрь. С. 4–10.

## К вопросу развития эмпатии детей старшего дошкольного возраста

*И. В. Михайлова, студентка 5 курса*

*Научный руководитель О. Ю. Зайцева, канд. психол. наук, доцент,  
заведующая кафедрой педагогики и психологии дошкольного образования  
Восточно-Сибирская государственная академия образования,  
Педагогический институт, г. Иркутск*

Проблема эмпатии – ведущей социальной эмоции – приобретает особую актуальность в связи с общими тенденциями психологии современного общества. Многочисленные исследования свидетельствуют о том, что она необходима для полноценного личностного развития ребенка, обеспечивает успешную его адаптацию в современном социокультурном пространстве, нормального становления межличностных отношений.

В психологическом словаре понятие эмпатия (от греч. *empathia* – сопереживание) рассматривается как категория современной психологии, означающая способность человека представить себя на месте другого человека, понять чувства, желания, идеи и действия другого на произвольном уровне, положительно относиться к ближнему, испытывать сходные с ним чувства, понимать и принимать его актуальное эмоциональное состояние [3].

Продолжая исследования А. В. Запорожца и Т. П. Гавриловой, исследователь Л. П. Стрелкова, изучая особенности развития эмпатии детей старшего дошкольного возраста, выделяет триаду «трех С»: сопереживание, сочувствие, содействие. Сопереживание, основой которого выступает идентификация, является эмоциональным откликом на переживания Другого. Проявление сочувствия предполагает когнитивную ориентацию в ситуации, которая, в свою очередь, актуализирует различные формы содействия, сначала внутреннего,

а затем, при определенных условиях, и внешнего [6]. Автор отмечает, что «переход к реальному содействию возможен при расширении круга переживаемых эмоций, обогащении эмпатии такими эмоциями и эмоциональными комплексами, как преодоление страха за себя, активное «противостояние» злу, отвращение к несправедливости, бескорыстная радость за другого» [5, с. 24].

В старшем дошкольном возрасте происходит преобразование эмоциональной сферы ребенка от непосредственного эмоционального реагирования к особым формам эмпатийных переживаний.

Возможности старшего дошкольного возраста в развитии эмпатии раскрыты в исследованиях А. П. Николаичевой, Е. О. Смирновой, Д. Б. Эльконина, в которых было доказано, что произвольное, моральное поведение возникает у ребенка в 3–4 года и к старшему дошкольному возрасту следование моральным нормам приобретает относительно устойчивый и независимый характер.

При этом, одни ученые считают, что подобное поведение у ребенка развивается вне зависимости от развития у него чувства сопереживания (Е. В. Субботский), по данным других исследователей, напротив – развитие чувства сопереживания является стимулом для усвоения норм поведения и нравственных качеств личности ребенка (Е. И. Кульчицкая, И. А. Рудовская).

Анализ психолого-педагогических исследований дал нам основание выделить наиболее благоприятный возрастной период для развития эмпатии дошкольников. Старший дошкольный возраст, являющейся сензитивным для эмоционально-нравственного развития детей, во многом предопределяет нравственный облик человека и является наиболее благоприятным для взаимодействия со сверстниками и взрослыми, а также характеризуется произвольностью психиче-

ских процессов, наличием «кризиса 7 лет», обуславливающим определенные трудности для ребенка. Эти трудности связаны со сменой ведущего вида деятельности (игровой на учебную), приобретением нового социального статуса ребенка «Я – ученик», адаптацией в социуме (потребность ребенка во взаимодействии, понимании, принятии позиции другого). В связи с этим возникает необходимость разработки педагогических условий, обеспечивающих успешное преодоление ребенком «кризиса 7 лет».

Совместная деятельность, на наш взгляд, является основным условием возникновения и развития общения, взаимодействий и взаимоотношений, следовательно, развития эмпатии. В. Т. Кудрявцев утверждает, что ребенок овладевает различными видами деятельности в их многообразии, они объективно предстают перед ним как своего рода ансамбль, «мир деятельностей», итогом освоения которого становится некоторый совокупный развивающий эффект.

Так как каждый вид деятельности активизирует разные стороны личности, то воспитывающий эффект, на наш взгляд, будет достигаться при использовании в образовательном процессе комплекса деятельностей, логично связанных друг с другом.

С целью выявления особенностей развития эмпатии детей старшего дошкольного возраста нами был использован следующий диагностический инструментарий:

– «Развитие эмпатии у детей 6–7 лет под влиянием сказки» (Л. П. Стрелкова) [5];

– «Осознание себя и других в отношениях с другими» (I часть: Непомнящая Н. И., II часть: Г. А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина);

– «Характер проявлений эмпатических реакций и поведения у детей» (А. М. Щетинина);

– «Психологический анализ игры дошкольников» (Г. Я. Кудрина) [1].

С. Н. Сорокумовой были выделены следующие оценочные критерии (уровни) проявления эмпатии детей старшего дошкольного возраста, которых мы придерживаемся в нашем исследовании:

1 уровень (высокий) - принятие и включенность в наличную (актуальную) ситуацию. Ребенок понимает суть происходящих событий, эмоционально и поведенчески реагирует на ситуацию взаимодействия;

2 уровень (средний) – сопереживание (сочувствие – способность ребенка видеть душевное состояние другого человека, рефлексировать его переживания, испытывать идентичные чувства по поводу наличной ситуации к другому, но при этом ребенок не вступает в общение и взаимодействие;

3 уровень (низкий) - содействие – ребенок вступает в общение и взаимодействие по поводу наличной ситуации, это проявляется в умении поставить себя на место другого, оказать ему реальную помощь.

Обобщив результаты проведенных нами диагностических процедур, мы пришли к выводу, что из двадцати пяти обследуемых нами детей старшего дошкольного возраста 16 % детей (4 ребенка) находятся на первом высоком уровне развития эмпатии. Эти дети понимают реальную и игровую ситуацию, не только согласовывают свои желания, но и оказывают взаимную поддержку и помощь, более чутко относятся к эмоциональному состоянию другого, проявляют по отношению к нему сочувствие, сопереживание, выражают стремление к содействию.

68 % детей (17 детей) отнесены нами ко второму – среднему уровню развития эмпатии. Эти дети понимают происходящие события, идентифицируют наблюдаемые чувства, душевное состояние другого человека, рефлексировать его пережива-

ния, испытывают идентичные чувства по поводу наличной ситуации к другому, но при этом не взаимодействуют с другими и не содействуют им.

16 % детей (4 ребенка) отнесены нами к третьему – низкому уровню развития эмпатии. Отличительная особенность этих детей в том, что они не переживают адекватных чувств, что проявляется в неумении поставить себя на место другого, оказать ему реальную помощь, вступить в общение и взаимодействие. Этим детям необходимы педагогические технологии, которые наполнят их жизнь интересным и полезным содержанием, помогут развить личностный потенциал, справиться с определенными трудностями в общении с другими, сформируют опыт правильного сочувствующего поведения в обществе, стремление оказывать помощь Другому.

С целью развития эмпатических способностей детей старшего дошкольного возраста нами была разработана поэтапная формирующая программа, в основе которой заложена модель развития эмпатии Е. Р. Овчаренко [2], адаптированная нами до трех этапов.

На первом этапе: ситуация сочувствия-констанции, проводятся специальные организованные игры, цель которых расширить представления детей об эмоциях, сформировать умение сравнивать эмоциональные состояния. Дети знакомятся с базовыми эмоциями: радость, горе, гнев, страх, удивление, грусть, а также учатся различать их по схематическим изображениям, понимать чувства других людей и рассказывать об этом. Осознают природу эмоций и чувств, овладевают способами их выражения вербально, с использованием пантомимики, обогащают свой эмоционально-чувственный и эмпатийный опыт.

На втором этапе: ситуация сочувствия – переживания, дети переживают собственные эмоциональные состояния по поводу чувств другого, развитие эмпатии детей происходит

через различные виды детской деятельности: двигательную, игровую, коммуникативную, продуктивную, музыкально-художественную, чтение художественной литературы.

На третьем этапе, ситуация сочувствия – действия – сорадости, дети в различных специально организованных играх и упражнениях учатся ощущать состояния содействия-сорадости и выражать эти состояния художественными средствами, эмоционально переживать сорадость-содействие, выражать в поведении.

Программа формирующего этапа нашего исследования составлена в соответствии с базовым комплексно-тематическим принципом планировании современной системы дошкольного образования, осуществляется в рамках тематических недель «День знаний», «Мои друзья», «Мой любимый детский сад», «Моя семья», «Моя планета», «Моя страна», «Мой город».

Работа по развитию эмпатии детей старшего дошкольного возраста, на наш взгляд, будет способствовать успешному преодолению детьми «кризиса 7 лет», становлению социальной и коммуникативной компетентности, которые находят свое отражение в таких интегративных качествах личности дошкольника, как «Эмоционально отзывчивый», «Овладевший средствами общения и способами взаимодействия со взрослыми и сверстниками», «Способный управлять своим поведением и планировать свои действия на основе первичных ценностных представлений», «Соблюдающий элементарные общепринятые нормы и правила поведения», являющиеся важнейшими итоговыми результатами освоения основной общеобразовательной программы дошкольного образования.

Из всего выше изложенного можно сделать следующие выводы: относительно дошкольного возраста понятие эмпатии мы рассматриваем, как способность ребенка эмоционально откликаться на состояние Другого. Успешное развитие эмпатии проектируется у дошкольников поэтапно, возможно

развитие ее через различные виды детской деятельности (восприятие художественной литературы, игры, рисование и т. д.), общение и взаимодействие взрослого и ребенка: сопереживание персонажам художественного произведения. Старший дошкольный возраст является сензитивным для развития эмпатии дошкольников. Совместная деятельность – есть основное условие возникновения и развития общения, взаимодействий и взаимоотношений, следовательно, и развития эмпатии детей старшего дошкольного возраста.

### Литература

1. Кудрина Г. Я. Диагностические методы обследования детей дошкольного возраста. Иркутск: Институт информации и рекламы, 1993. 45 с.
2. Овчаренко Е. Р. Педагогические условия развития эмпатии у детей 5–7 лет // Начальная школа до и после. 2003. № 10. С. 11–15.
3. Психология: Словарь / под ред. Петровского А. В., Ярошевского М. Г. М.: Изд-во политической литературы, 1990. 494 с.
4. Семенака С. И. Учимся сочувствовать, сопереживать. Коррекционно-развивающие занятия для детей 5–8 лет. М.: АРКТИ, 2005. 79 с.
5. Стрелкова Л. П. Роль игры-драматизации в развитии эмоций у дошкольников. Игра и ее роль в развитии ребенка. М.: Просвещение, 1978. 63 с.
6. Стрелкова Л. П. Творческое воображение: эмоции и ребенок // Обруч. 1996. №4. С. 24–27.

### Диагностика и коррекция тревожности у детей старшего дошкольного возраста

*А. А. Ниценко, студентка 4 курса  
Научный руководитель Е. В. Гольберт, канд. пед. наук,  
доцент кафедры психологии образования  
Забайкальский государственный университет, г. Чита*

Проблема тревожности у детей старшего дошкольного возраста актуальна в настоящее время. По мнению Р. С. Немова, тревожность определяется, как свойство человека приходить



в состояние повышенного беспокойства, испытывать страх и тревогу в специфических социальных ситуациях [1]. По мнению Е. К. Лютовой и Г. Б. Мониной, тревожность развивается у детей тогда, когда у них имеется внутренний конфликт, провоцируемый завышенными требованиями взрослых, их желанием поставить ребенка в зависимое от себя положение, отсутствием единой системы требований, наличием тревожности у самих взрослых. Механизм тревожности заключается в том, что ребенок находится в постоянном ожидании неприятностей, проблем и конфликтов, он не ждет ничего хорошего от окружающих [3].

Эмоции играют важную роль в жизни детей: помогают воспринимать действительность и реагировать на нее. Эмоции информируют взрослого о том, что ребенку нравится, сердит или огорчает его. Для маленького ребенка семья – это целый мир, в котором он живет, действует, делает открытия, учится любить, ненавидеть, радоваться, сочувствовать. Вследствие этого ребенок растет либо доброжелательным, открытым, общительным, либо тревожным, грубым, лицемерным и лживым. Неизменно острой на протяжении долгого времени остается актуальность проблемы тревожности детей из полных и неполных детей в старшем дошкольном возрасте.

Для изучения данной проблемы нами было проведено исследование на базе МДОУ «Детский сад общеразвивающего вида № 107» г. Читы. В исследовании приняло участие 23 человека – 9 мальчиков и 14 девочек. Из них 7 детей из неполных семей и 16 – из полных.

Для диагностики тревожности был проведен тест тревожности Р. Теммпл, В. Амен, М. Дорки «Тест тревожности». Нами были получены следующие результаты: из 23 детей, которые принимали участие в тестировании, выявлено 43,5 % с высоким уровнем тревожности; 56,5 % со средним уровнем тревожности. Поведение тревожных детей характеризуется

частым проявлением беспокойства и тревоги, такие дети все время ощущают угрозу, чувствуют, что могут столкнуться с неудачей в любое время, они живут в постоянном напряжении. Тревожные дети очень чувствительны к своим неудачам, остро реагируют на них, склонны отказываться от той деятельности, в которой испытывают затруднения, имеют склонность к вредным привычкам невротического характера (грызут ногти, сосут пальцы, выдергивают волосы, занимаются онанизмом). Манипуляции с собственным телом снижают у них эмоциональное напряжение, успокаивают.

В результате проведенной диагностики по методике «Паровозик» были получены следующие данные: негативное психическое состояние низкой степени наблюдается у 4,4 % детей. Негативное психическое состояние проявляется в страхе, тревоге, низкой самооценке, неуверенности, агрессии, обиде, переживании из-за плохих отношений с другими детьми, учителями, родителями. Позитивное психическое состояние наблюдается у 95,6 % детей. У детей с позитивным психическим состоянием наблюдаются чувства радости, воодушевления, восторга и т. д.

На основе полученных нами результатов по проведенным методикам были выделены 10 детей для проведения групповых занятий, направленных на коррекцию тревожности.

### Литература

1. Немов Р. С. Психология: учебник для студентов высш. пед. учеб. заведений: в 3 кн. Кн. 1. Общие основы психологии. М.: Просвещение, 1995. 576 с.
2. Прихожан А. М. Причины, профилактика и преодоление тревожности // Психологическая наука и образование. 1998. № 2.
3. Широкова Г. А. Справочник дошкольного психолога. Ростов н/Д., 2011.

## **Возрастная специфика переживаний в кризисных состояниях**

*С. А. Парфенов, интерн Военно-медицинской академии им. С. М. Кирова,  
А. В. Матвеев, М. Ю. Нестеренко,  
К. И. Володина, К. Б. Яковлева, А. А. Кириллов, И. С. Долгих,  
А. М. Калугин, И. Н. Семенова, аспиранты  
Санкт-Петербургский университет управления и экономики,  
г. Санкт-Петербург*

В состоянии кризиса меняется эмоциональная сфера человека.

Многие негативные изменения мыслей, чувств, поведения и физического состояния в кризисном состоянии по симптомам соответствуют категориям международной классификации психических болезней. Очень часто характер изменений таков, что мы не можем говорить о каком-то конкретном заболевании; изменения проявляются в комплексе, специфичном для разных групп расстройств.

Рассмотрим эти группы в порядке категорий МКБ-10.

Депрессивный эпизод (32)

Рекуррентное депрессивное расстройство (33)

Социальные фобии (40.1)

Специфические (изолированные) фобии (40.2)

Смешанное тревожное и депрессивное расстройство (41.2)

Реакция на тяжелый стресс и нарушение адаптации (43)

Бессонница неорганической природы (51.0)

Ночные ужасы (51.4)

Кошмары (51.5)

Отсутствие или потеря полового влечения (52.0)

Сексуальное отвращение и отсутствие сексуального удовлетворения (52.1)

Вагинизм неорганической природы (52.5)

Тревожное расстройство личности (60.6)

Хроническое изменение личности после пережитой экстремальной ситуации (60.2)

Расстройство сексуальных отношений (66.2)

Конечно, на почве пережитой кризисной ситуации могут возникнуть (или обостриться) и иные нарушения.

Затяжной, хронический (осложненный) кризис приводит к социальной дезадаптации, невротическим и психосоматическим расстройствам, суицидальному поведению

*Основные кризисные ситуации и их проявления.*

*Травматические кризисы.* Травматические кризисы вызваны экстремальными ситуациями, приводящими к серьезным негативным последствиям, то есть ситуациями угрозы потери здоровья или жизни (природные и техногенные катастрофы, дорожные аварии, нападения, несчастные случаи и т. п.).

*Кризис целостности* спровоцирован угрозой целям или системе ценностей, «перекрытием» источников жизненного смысла (блокада жизненных целей, представление о невозможности самоактуализации, разрыв между «должным» и «сущим», между собственной жизнью и жизнью окружающих).

*Кризис «пересадки корней»* – это ситуация, когда человек как бы переходит в иную культурную, информационную и коммуникативную среду. Для многих людей этот кризис связан со вступлением в брак. Многое зависит от качества «почвы», на которую они попадают.

*Кризис лишения* представляет собой наиболее частый тип, он связан с утратой близкого человека. Реакция на утрату особенно тяжела, когда отношения с утраченным человеком были сложными и ничего уже не исправить. Это событие может вызвать травматический кризис, если оно неожиданно, если смерть безвременна и трагична. Но даже если это событие естественно и закономерно, оно заставляет страдать и горевать об умершем, по-другому увидеть свою собственную жизнь и изменить систему ценностей.

*Ситуационный кризис* – это некая утрата, не связанная с потерей близкого человека. Эмоционально значимой утратой, вызывающей переживания, могут оказаться события, не столь трагичные на первый взгляд: разрушение Советского Союза, разрушение социалистической системы (не только для людей старшего поколения), кража, особенно кража из личного жилища, утрата невинности, измена, гибель домашнего животного.

*Кризисы становления.* На разных этапах жизни люди могут переживать психологические кризисы, оказываясь перед необходимостью выдержать новые испытания, связанные с взрослением и достижением социальной зрелости. Без этого невозможна социализация, поскольку по мере превращения ребенка во взрослого требования к нему и его ответственность возрастают. Вот несколько примеров таких испытаний: поступление в школу, экзамены, первая работа, безработица, смена работы или специальности, эмиграция.

*Кризисы развития и кризисы жизни.* Эти кризисы связаны с особенностями человеческого существования и постоянными изменениями в жизни человека. Появление новых качеств, физиологических и психологических, зачастую требует перестройки всего организма и личностных изменений, что само по себе может быть трудным и болезненным. С точки зрения статистической нормы, кризисы развития считаются нормативными, однако каждая конкретная история жизни имеет свою вариацию кризисных периодов. Приведем ряд примеров подобных кризисов.

*Половое созревание.* Период физиологического и психологического взросления может быть кризисным периодом, поскольку подросткам трудно контролировать свои эмоции и сексуальное влечение. Свойственное возрасту стремление к независимости от родителей порождает множество конфликтов. С этим периодом часто связана первая любовь, которая также может привести к кризису, особенно если чувства безответны.

*Начало супружеской жизни.* Процесс адаптации партнеров к нуждам и потребностям друг друга сопровождается напряжением, которое может привести к кризису отношений. Часто кризис в начале совместной жизни означает не утрату взаимных чувств, а необходимость научиться жить вместе.

*Отцовство и материнство.* Беременность, рождение ребенка требует осознания разницы между состояниями «только мы вдвоем» и «мы – семья», ответственности и заботы о ребенке. Этот период также связан с сильным напряжением, которое может привести к серьезному кризису у обоих супругов, к кризису семьи.

*Обособление детей от родителей, уход из родительского дома.* Родители могут переживать стресс, чувствовать себя ненужными, что тоже иногда приводит к кризису.

*Болезнь.* Тяжелое заболевание, в результате которого человек становится частично или полностью нетрудоспособным, – это сильный стресс, который ведет к кризису.

*Самопроизвольное или искусственное прерывание беременности.* Выкидыш, который обычно происходит в течение первых трех месяцев беременности, может быть серьезным ударом, особенно если супруги хотят иметь ребенка. Проблема усложняется, если у женщины и раньше были выкидыши или трудности, связанные с беременностью.

*Менопауза* может привести к многостороннему кризису у женщины, ее мужа, к кризису их отношений. Многие женщины воспринимают потерю способности к деторождению как однозначный признак того, что определенная фаза жизни заканчивается. Они могут переживать депрессивные состояния. Гормональные изменения также вызывают физический дискомфорт, что усугубляет проблемы.

Очень важный кризис – это *кризис середины жизни* в 35–45 лет, делящий жизнь пополам, он переживается обычно весьма болезненно. Он связан с утратой смысла жизни, когда

меняются работа, друзья, личная жизнь. Идет обесценивание того, чего человек достиг. К этому периоду накапливаются противоречия.

Следующий серьезный кризис – это *кризис предпенсионного возраста*, когда человека ожидает автоматическое изменение его социального статуса.

Последний кризис – это *«узелковый период»*. Он не имеет временных рамок. Условно – это когда человек собирает вещи в узелок и хранит их, готовясь к смерти. Он существует как бы в двух мирах. Некоторые начинают больше себе позволять, стремятся получить то, чего у них не было. Отсюда поздняя любовь, творчество, большая свобода.

## **Возрастные аспекты психосоматических расстройств**

*С. А. Парфенов, интерн Военно-медицинской академии им. С. М. Кирова,  
К. Б. Яковлева, Д. В. Шахов, М. Ю. Нестеренко, В. О. Челюк,  
С. В. Алексеев, Е. В. Воронцова аспиранты  
Санкт-Петербургский университет управления и экономики,  
г. Санкт-Петербург*

Под психосоматическими расстройствами понимаются симптомы и синдромы нарушений соматической сферы (различных органов и систем), обусловленные индивидуально-психологическими особенностями человека и связанные со стереотипами его поведения, реакциями на стресс и способами переработки внутриличностного конфликта.

Термин «психосоматика» в 1818 г. ввел в науку немецкий врач R. Heinroth. В современной медицине термин «психосоматический» используется как в узком смысле, применительно к конкретной группе заболеваний (эссенциальная гипертония, бронхиальная астма, нейродермит, язвенная болезнь желудка и двенадцатиперстной кишки, сахарный диабет и др.),

так и в широком смысле, как целостный научно-практический подход, реализуемый по отношению к любому виду патологии в рамках целостного изучения и интерпретации болезней, с позиции биопсихосоциальной концепции заболеваний, формирующихся на почве множественных этиологических факторов. А. Р. Лурия писал о том, что по существу «вся медицина является психосоматической», имея в виду тот факт, что психологические, психосоциальные факторы в большей или меньшей степени включены в этиопатогенез любого заболевания, соматического или нервно-психического, влияя в той или иной мере на ход течения и исход болезни. По его мнению, нет только психических и только соматических болезней, а есть лишь живой процесс в живом организме; его жизненность и состоит в том, что он объединяет в себе и психическую, и соматическую сторону болезни.

Теории психосоматических расстройств. Кортико-висцеральная теория.

Источники кортико-висцеральной теории, представляющей биологическое направление в интерпретации психосоматических заболеваний, можно обнаружить в трудах И. М. Сеченова и И. П. Павлова. К. М. Быков и И. Т. Курцин, базируясь на полученных лабораторных и клинических материалах, сформировали представления о том, что пусковыми механизмами психосоматических расстройств могут быть факторы внешней и внутренней среды или нарушения экстеро- и интероцептивной организации, приводящие к конфликту между возбуждением и торможением в коре и подкорковых образованиях. Было сделано заключение, что в большинстве случаев носителями психосоматических расстройств являются личности со слабым и неуравновешенным сильным типом нервной системы. Избирательность локализации болезненного процесса связана с функциональным состоянием органа, его повышенной реактивностью и пониженной сопротивляе-



мостью. При ослаблении какой-либо физиологической системы (органа) она и вовлекается в патологический процесс независимо от конкретного психологического содержания конфликта.

Концепция «десоматизации и ресоматизации» (М. Шур). В основе – представление о неразрывной связи соматических и психологических (эмоциональных) процессов в периоде раннего детства, которая ослабевает по мере взросления человека.

«Десоматизация» – это нормальное развитие. «Ресоматизация» – измененные варианты развития.

У инфантильных лиц, предрасположенных к психосоматическим заболеваниям, недостаточно дифференцированы эмоциональные и соматические проявления, поэтому у них эмоциональное нарушение легко трансформируется в соматическое. Причины психосоматических заболеваний, по мнению автора, связаны с провалами в деятельности «Эго» и регрессией на более низкий уровень психосоматического функционирования. Зрелое «Эго» обеспечивает адекватный контроль побуждений и эмоций: независимость от произвольных средств разрядки побуждений. Если же под влиянием стресса защитные механизмы разрушаются, происходит регрессия на физиологический уровень реагирования и возникают условия для формирования сердечно-сосудистых, пищеварительных и других расстройств. При наличии физиологического сопровождения эмоции, ее осознания как специфического психологического переживания на уровне психической деятельности не происходит.

Психодинамическая концепция. Заболевание – результат нарушения биологических и социальных механизмов адаптации к окружающей среде. Причины индивидуальных различий в реализации силы Я через защитные механизмы. Поражение той или иной системы или органа зависит от содержания бес-

сознательного конфликта (*конверсия*). Теория «символического языка органов» утверждает, что асоциальные мысли, стремления, фантазии, воспоминания, переживания, которые противоречат представлениям личности о себе и о мире, будучи устранены из сферы сознания с помощью механизмов вытеснения, продолжают оказывать значительное влияние, и проявляются в расстройствах внутренних органов.

Концепция констелляции личностных черт (Ф. Данбар). Содержание конфликта не только определяет болезнь, но и влияет на содержание личностных качеств человека, особенно его эмоций и мышления. Для определенной болезни специфичным является взаимодействие определенных личностных факторов и эмоциональных конфликтов. Эмоциональные реакции являются производными от личности больного, что позволяет предполагать и прогнозировать развитие определенных соматических заболеваний в зависимости от профиля личности. Были описаны «коронарный личностный тип», «язвенный личностный тип», «гипертонический», «склонный к повреждениям личностный тип» и др. Я. Рейковский выразил эту идею так: «Личность определяет характерные типы эмоционального реагирования, и тем самым повторяемость физиологических изменений в организме», вследствие чего через ряд промежуточных вегетативных инстанций развивается соматическое заболевание.

Большинство исследователей, интерпретирующих соматическую болезнь как выражение специфической структуры личности, согласны с наличием психосоматического (поведенческого) типа «А» с его амбициозностью, соревновательностью, конкурентностью, склонностью к доминированию и контролю за всем окружающим, с постоянным самопобуждением к интенсивной деятельности, – типа личности, который является одним из факторов риска возникновения психосоматических заболеваний сердечно-сосудистой системы.

Теория специфичности Ф. Александера. Ф. Александер предположил, что симптом – это не символическое замещение подавленного конфликта, а нормальное физиологическое сопровождение хронизированных эмоциональных состояний. Любая эмоциональная реакция, не нашедшая выхода в данный момент, имеет свой относительно четко очерченный соматический эквивалент.

Основные положения теории Ф. Александера:

1. Психологические факторы, ведущие к соматической болезни, представляют собой установки больного по отношению к себе или к окружающему миру.

2. Сознательные психические процессы имеют подчиненную роль в возникновении соматических симптомов, так как они могут быть свободно и произвольно выражены в словах. *Подавленные тенденции* вызывают хроническую дисфункцию внутренних органов.

3. Актуальная жизненная ситуация ускоряет болезнь.

Концепция алекситимии. В основе психосоматических заболеваний лежит ограничение способности индивида к восприятию собственных чувств и эмоций, их адекватной вербализации и экспрессивной передаче.

Для алекситимических личностей характерны:

- Трудности в определении и описании собственных чувств
- Трудности в проведении различий между чувствами и телесными ощущениями
- Снижение способности к символизации (бедность фантазии и воображения)
- Фокусирование в большей мере на внешних событиях, чем на внутренних переживаниях
- Сон без сновидений

Как социокультуральный феномен, алекситимия связана с низким социальным статусом, невысоким уровнем образования, недостатком словесной культуры.

## Отрицательные и положительные доминанты развития человека пожилого возраста

*Е. И. Пасхальная, студентка 4 курса  
Научный руководитель Н. И. Виноградова, д-р психол. наук,  
профессор кафедры психологии образования  
Забайкальский государственный университет, г. Чита*

Социально-экономический прогресс общества привел к тому, что в мире увеличивается количество пожилых людей. Представители этой возрастной группы требуют особого психологического сопровождения.

Психологов давно интересовал вопрос: как на фоне распада, угасания, болезней, немощности, помочь пожилому человеку вести полноценную, интересную жизнь: трудиться в меру своих сил, стараться быть нужным, приняв собственную старость.

Процесс старения представляет собой генетически запрограммированный процесс, сопровождающийся определенными возрастными изменениями в организме. Ученые пришли к пониманию старения как чрезвычайно сложного, внутренне противоречивого процесса, для которого характерно не только снижение, но и усиление активности организма. Заметно усиление и специализация действия закона гетерохронии (неравномерности); в результате этого более продолжительно сохраняется и даже улучшается работа одних систем организма, что объясняется ролью или значимостью, которую они играют в основных жизненных процессах.

Чем сложнее нервная структура у человека, тем у нее больше возможностей для своей сохранности. Кроме того, все изменения в период старения носят индивидуальный характер: разница в сторону лучше – хуже может быть двадцатикратной.

Сложный и противоречивый характер старения человека как индивида связан с количественными изменениями и ка-

чественной перестройкой биологических структур, включая и новообразования. Организм адаптируется к новым условиям; в противовес старению развиваются приспособительные функциональные системы, что сохраняет жизнедеятельность и позволяет преодолевать деструктивные (отрицательные, разрушительные) явления старения.

Учеными доказано, что существуют различные пути повышения биологической активности, важнейшим из которых является *необходимость усиления сознательного контроля и регуляции биологических процессов. Это осуществляется с помощью эмоциональной и психомоторной сферы человека.*

Пожилые и старые люди не составляют однородной и монолитной группы, они в той же мере разнородны и сложны, как и любые другие возрастные группы. Изменения в период геронтогенеза зависят от степени зрелости конкретной личности, рода занятий, уровня образования, личных особенностей и др. Особое значение имеет творческая деятельность, как фактор, противостоящий инволюции человека в целом.

Так сложилось, что когда говорят об изменении личности старого человека, чаще всего называют негативные, отрицательные характеристики, из которых складывается следующий психологический портрет старого человека: снижение самооценки, неуверенность в себе, недовольство собой и близкими; страх одиночества, беспомощности, обнищания, смерти; угрюмость, раздражительность, пессимизм; снижение интереса к новому – отсюда брюзжание, ворчливость; замыкание интересов на себе – эгоизм, эгоцентризм; повышенное внимание к своему телу; неуверенность в завтрашнем дне – все это делает стариков мелочными, скупыми, консервативными и малоинициативными.

В то же время фундаментальные исследования отечественных и зарубежных ученых и жизненные наблюдения свидетельствуют (при всей сложности этого периода) о многообраз-

ных проявлениях положительного отношения старого человека к жизни, людям, самому себе. Как-то журналист спросил великого польского пианиста Артура Рубинштейна, чему он обязан за столь долгий творческий путь. «Я страстно люблю жизнь», – ответил 90-летний виртуоз и поспешил готовиться к вечернему выступлению.

Исследователь личностных изменений в старости Н. Ф. Шахматов считает, что, «представление о психическом старении не может оказаться полным и цельным без учета благоприятных случаев, которые лучше, чем какие-либо другие варианты, характеризуют старение, присущее только человеку».

Психическое старение многообразно и диапазон его проявлений очень широк. И. С. Кон выделяет следующие *социально-психологические типы старости*:

1 тип – активная творческая старость, когда люди продолжают участвовать в общественной жизни, живут полноценной жизнью, не испытывая какой-либо ущербности;

2 тип – пенсионеры занимаются делами, на которые у них раньше просто не было времени: самообразованием, отдыхом, развлечениями и т. п. Для этого типа также характерна хорошая социальная и психологическая приспособляемость, гибкость, адаптация, но энергия направлена главным образом на себя;

3 тип – (преимущественно женщины) находит приложение своих сил в семье. А поскольку домашняя работа практически неисчерпаема, то им часто некогда хандрить, скучать. Однако психологи отмечают, что удовлетворенность жизнью у этого типа людей ниже, чем у первых двух;

4 тип – это люди, смыслом жизни которых становится забота о собственном здоровье. С этим связаны и разнообразные формы активности, и моральное удовлетворение. Наряду с этим появляется склонность (чаще мужчин) к преувеличению своих действительных и мнимых болезней, повышенная тревожность;

5 тип – агрессивные старые ворчуны, недовольные всем, поучающие и терроризирующие окружающих своими бесконечными претензиями;

6 тип – разочарованные в себе и своей жизни, одинокие и грустные люди, постоянно винящие себя в чем-то, делая себя тем самым глубоко несчастными.

Довольно широко в психологических кругах применяется классификация, которую предложила Д. Б. Бромлей. Она выделяет *пять типов приспособления личности к старости*:

**Конструктивное отношение человека к старости**, при котором пожилые и старые люди внутренне уравновешены, удовлетворены эмоциональными контактами с окружающими. Они в меру критичны по отношению к себе и терпимы к другим и к их возможным недостаткам. Не драматизируют свою жизнь, а возможность смерти трактуют как естественное событие. Они не проявляют ни подавленности, ни агрессии, имеют живые интересы и постоянные планы на будущее. Самооценка этой группы достаточно высока.

**Отношение зависимости.** Это люди, подчиненные кому или чему-либо, зависящие от супруга или от своих детей, не имеющие высоких жизненных претензий. Семейная среда обеспечивает им ощущение безопасности, помогает поддерживать внутреннюю гармонию, эмоциональное равновесие, не испытывать ни враждебности, ни страхов.

**Оборонительное отношение**, для которого характерны преувеличенная эмоциональная сдержанность, прямолинейность в суждениях и поступках, стремление к «самообеспеченности». Люди такого типа избегают высказывать собственное мнение, неохотно делятся своими переживаниями и проблемами. Защитный механизм, который они используют против страха смерти, – их постоянная подпитка внешними действиями, активность «через силу».

**Отношение враждебности к окружающим.** Такие люди агрессивны и подозрительны, стремятся переложить на других свою вину и ответственность за свою жизнь и свои неудачи, не совсем адекватно оценивают действительность. Недоверие и подозрительность заставляют замыкаться в себе, постоянная нервозность и стрессы приводят их к нервным заболеваниям. Они склонны к острым приступам страха, с отчаянием думают о прогрессирующей утрате сил, враждебно относятся к молодым людям, а иногда переносят это отношение на весь «новый, чужой мир». Такой своеобразный бунт против собственной старости сочетается с сильным страхом смерти.

**Отношение враждебности человека к самому себе.** Люди такого типа избегают воспоминаний, потому что в их жизни было много неудач и трудностей. Они пассивны, а невозможность удовлетворить потребность в любви приводит к депрессии и печали в соединении с чувством одиночества и ненужности. Смерть трактуется этими людьми как избавление от страданий.

Необходимо отметить, что представленные здесь основные типы старости и отношения к ней не исчерпывают всего многообразия проявлений. Эти классификации носят ориентировочный характер, с тем, чтобы составить некоторую базу для конкретной работы с людьми пожилого и старческого возраста.

Так же рассмотрим интересные факты о старости:

1) С возрастом прибавляется опыт. Он компенсирует замедленные реакции.

2) С возрастом улучшается так называемая «эмоциональная регуляция». Люди лучше понимают, что в жизни важно, а что пустяки. Знают, что нужно сделать, чтобы успокоиться или поднять себе настроение. Умеют использовать эти знания.

3) Пожилые люди активнее пользуются ассоциациями и старыми знаниями, чтобы запомнить что-то новое.



4) Собственные стереотипы о том, что такое старость, тоже играют свою роль. 440 здоровых людей моложе 50 лет из Балтимора заполнили анкету о том – что же такое, по их мнению, старость; считают ли они стариков менее интеллигентными. Ученые вернулись к респондентам через 38 лет. Число инсультов и инфарктов среди обладателей отрицательных стереотипов было значительно выше. В чем именно причина - неизвестно. Возможно семейная история (и опыт) повлияла и на то и на другое.

5) MRI-studies показали, что молодые люди сильнее реагируют на отрицательные стимулы и на ожидание чего-то отрицательного, чем пожилые. Однако, и те и другие одинаково сильно реагируют на положительные стимулы и на ожидание чего-то хорошего.

6) Тяжелое детство улучшает память в зрелом возрасте.

Основными стрессорами людей пожилого и старческого возраста являются: отсутствие четкого жизненного ритма, сужение сферы общения, уход от активной деятельности, уход человека в себя и многие другие. Наиболее сильным стрессором является одиночество в старости. Это понятие имеет социальный смысл, однако более существенным является психологический аспект (изоляция, самоизоляция), отражающий осознание одиночества как непонимания и безразличия со стороны окружающих. Особенно реальным одиночество становится для человека, живущего долго. Неоднородность и сложность чувства одиночества проявляются в том, что старый человек, с одной стороны, ощущает все увеличивающийся разрыв с окружающими, боится его, с другой - стремится отгородиться от всех, защитить свой мирок и стабильность в нем от посторонних. Психологи постоянно сталкиваются с тем, что жалобы на одиночество исходят от старых людей, живущих вместе с родственниками, гораздо чаще, чем от людей, живущих отдельно.

Одна из очень серьезных причин разрушения связей с окружающим – нарушение связей с молодыми людьми. Закрепляется не самая гуманистическая позиция: отсутствие реальной жизненной проекции на будущее ясно как для самого старого человека, так и для его молодого окружения. Более того, достаточно часто сегодня проявляется геронтофобия – враждебные чувства по отношению к старикам.

Многие из стрессоров людей пожилого и старческого возраста можно предупредить или безболезненно преодолеть именно за счет изменения отношения к старикам и к процессу старения в целом. Известный американский врач Т. Ханна пишет: «Прославление молодости – это оборотная сторона ненависти к старости... Презирать факт старения – это то же самое, что обнаружить полное непонимание самой сути жизни, презирать саму жизнь. Молодость – это не то состояние, которое надо сохранить. Это – состояние, которое надо развить и продолжить... Если мы не поймем, что жизнь и старение представляют собой процесс роста и прогресса, то мы не поймем основные принципы жизни...».

Автор этой цитаты считает, что возраст сам по себе не может быть причиной здоровья или заболевания и не имеет никакого отношения к тысячам причин, какие на него списывают. Как практикующий врач он обнаружил, что многие неприятности связаны с сенсорно-моторной амнезией. Бесспорным является тот факт, что как только человек перестает выполнять определенные физические действия, он постепенно утрачивает саму способность действовать (сравните с обилием и разнообразием движений у ребенка и взрослого). Человек утрачивает ту или иную функцию потому, что головной мозг, будучи очень чувствительным органом, как бы приспособляется к потере этой активности. Если какие-то движения или действия перестают быть частью поведения человека, то мозг просто «вычеркивает» их. Это и есть сенсорно-моторная

амнезия, которая может наступить как в преклонном, так и в двадцатилетнем возрасте. Такого заболевания, как старение, нет. Огромные возможности человеческого мозга позволяют овладеть искусством управлять внутренними процессами. Этому нужно только научиться. Основываясь на работах Г. Селье (теория стресса) и М. Фельдненкрайса (метод «телесного переобучения»), Т. Ханна разработал и доказал на практике высокую эффективность и доступность каждому программы соматических упражнений, позволяющей справиться с последствиями сенсорно-моторной амнезии, т. е. вернуть гибкость и здоровье.

Российские ученые установили, что человек сохраняет способность к активной деятельности и адаптации до тех пор, пока он получает соответствующие нагрузки, на которые необходимо реагировать.

Другой важный фактор, противостоящий старению, это – творчество. Причем творчество – не только как создание чего-то нового, как способность к нестандартным, нешаблонным мыслям и действиям, желание понять или узнать что-то новое, удивляться чему-то, радоваться новым открытиям.

Таким образом, можно с уверенностью утверждать, что наряду с инволюционными процессами на всех уровнях организации человека происходят изменения и новообразования прогрессивного характера, которые позволяют предупреждать или преодолевать деструктивные (разрушительные) проявления в пожилом и старческом возрасте. Активному долголетию пожилого человека способствует много факторов, ведущими среди которых можно считать такие: развитие его как социально активной личности, как субъекта творческой деятельности и яркой индивидуальности. И здесь огромную роль играет высокий уровень самоорганизации, сознательной саморегуляции своего образа жизни и деятельности.

## Литература

1. Амосов Н. М. Преодоление старости. М., 2002. 190 с.
2. Асмолов Б. Г. Психология личности. М.: МГУ, 2001. 367 с.
3. Бороздина Л. В., Молчанова О. Н. Самооценка в пожилом возрасте. М., 2003. 688 с.
4. Гамезо М. В., Герасимова В. С., Горелова Г. Г., Орлова М. С. Возрастная психология: личность от молодости до старости. М., 2001. 282 с.
5. Майерс Д. Социальная психология. СПб.: Питер, 1997. 688 с.
6. Микулин А. А. Активное долголетие. М., 2002. 88 с.
7. Стюарт-Гамильтон Я. Психология старения. СПб.: Питер, 2010. 320 с.
8. Ханна Т. Искусство не стареть. СПб.: Питер-Пресс, 1997.

### **Взаимосвязь интенсивности переживаемого стресса, связанного с условиями профессиональной деятельности, с профессионально важными качествами у оперативного персонала энергетической отрасли**

*М. О. Перельгина, студентка 4 курса*

*Научный руководитель О. А. Ворона, канд. психол. наук,  
доцент кафедры теоретической и прикладной психологии  
Забайкальский государственный университет, г. Чита*

Переживание угрозы жизни, непосредственно связанной с профессиональной деятельностью, способно нарушать чувство безопасности, вызывая переживание стресса, психологические последствия которого могут быть разнообразными [3]. Возможно, что факт переживания угрозы для некоторых людей может становиться причиной появления у них посттравматических стрессовых состояний и/или других психопатологических симптомов – признаков неэффективного преодоления переживаемого стресса. В этих случаях возможно снижение степени профессиональной адаптации сотрудников, поскольку переживаемый стресс может отражаться на выраженности профессионально важных качеств [1].

Условия современного электроэнергетического производства формируют повышенные и все возрастающие требования к персоналу, к психическим процессам и другим функциям и свойствам человека, непосредственно обслуживающего энергоустановки. Ситуации переживания и напряжения могут способствовать возникновению и развитию стресса, а так же приводят к электротравматизму. В этой ситуации человек является непосредственным объектом поражения, электроустановка – непосредственным источником поражения [4].

К персоналу, обслуживающему энергоустановки, предъявляются определенные требования. Пригодность персонала определяется при приеме на работу и периодическим медицинским освидетельствованием. Ежегодно они проходят предэкзаменационную подготовку и профессиональную аттестацию по оценке профессиональных компетенций с присвоением соответствующей квалификационной группы по технике безопасности.

Регулярно проводится периодические углубленные психофизиологические обследования профессионально важных (ПВК) качеств и оценивается степень их соответствия занимаемой должности и степень риска при допуске к профессиональной деятельности [2]. С персоналом, чьи профессионально важные качества не в полной мере соответствуют требованиям профессии, проводится профилактическая и психокоррекционная работа.

В научном аспекте, связь ПВК с интенсивностью переживаемого стресса сотрудниками оперативных служб предметом отдельного исследования до сих пор не являлась. Анализ этих взаимосвязей может быть перспективным с целью выявления ресурсов и факторов снижения интенсивности переживаемого стресса у лиц, подвергающихся скрытой и непосредственной угрозе жизни в процессе профессиональной деятельности.

Для реализации поставленной цели нами было проведено исследование оперативного персонала филиала ОАО «МРСК Сибири» – «Читаэнерго». В исследовании приняли участие 153 сотрудника (8 женщин, 145 мужчин), в возрастном диапазоне от 19 до 57 лет (средний возраст  $31,09 \pm 8,94$ ). Среди них преимущественно были обследованы дежурные электромонтеры по обслуживанию подстанций, по эксплуатации распределительных сетей, электромонтеры оперативно-выездных бригад, диспетчеры энергосистем, являющиеся важным функциональным звеном в системе обеспечения надежной и безаварийной работы электрических сетей.

Исследование профессионально важных качеств проводилось с помощью следующих методик: «Простая зрительно-моторная реакция»; «Сложная зрительно-моторная реакция из двух альтернатив»; «Таблица 3×3»; «Оперативная память»; «Корректирующая проба», «Проба Мюнстерберга»; «Краткий ориентировочный тест»; «Стандартные прогрессивные матрицы Дж. Равена»; «Методика многостороннего исследования личности (ММИЛ)»; «16-факторный личностный опросник Р. Б. Кеттелла (16 PF)»; «Методика определения уровня субъективного контроля (УСК)»; «Методика диагностики реактивной и личностной тревожности Спилбергера-Ханина». Исследование интенсивности переживаемого стресса проводилось с помощью методик, апробированных в Лаборатории психологии посттравматического стресса Института психологии РАН: Миссисипская шкала (гражданский вариант) – для оценки выраженности посттравматических стрессовых реакций после переживания психотравмирующих событий и Опросник психопатологической симптоматики SCL-90-R [5]. Обработка полученных данных проводилась с помощью программного пакета Statistica 6.0; использовался ранговый коэффициент корреляции  $r$  Спирмена.

Результаты обработки полученных данных показали наличие признаков посттравматического стресса у оперативного персонала энергетической отрасли и различных психопатологических симптомов. Сопоставление полученных результатов с результатами исследования людей, перенесших экстремальные психотравмирующие события (участие в боевых действиях, природных и техногенных катастрофах) показывает, что интенсивность выраженности признаков переживаемого стресса в исследуемой выборке несколько ниже (средний балл по выборке по Миссисипской шкале –  $70 \pm 14,27$ ; интегративные индексы наличия и выраженности психопатологических симптомов – GSI –  $0.33 \pm 0.26$ ; PST –  $23.53 \pm 16.92$ ; PSDI –  $1.23 \pm 0.27$ ). Однако, наличие симптомов свидетельствует о наличии признаков посттравматического стресса и психопатологической симптоматики и их многочисленных значимых связях между собой ( $p < 0.001$ ). Полученные результаты согласуются с результатами исследований Н. В. Тарабриной [6, с. 266–268]: корреляционный анализ в группе с высоким уровнем посттравматического стресса показал наличие достоверных связей изучаемых посттравматических и психопатологических симптомов; в группе же с низким уровнем посттравматического стресса значимых связей изучаемых переменных значительно меньше.

Анализ взаимосвязей интенсивности переживаемого стресса, связанного с условиями профессиональной деятельности, с профессионально важными качествами у оперативного персонала энергетической отрасли показал наличие значимых связей с различными уровнями личности. На психофизиологическом уровне интенсивность посттравматических реакций и психопатологических симптомов связаны со стабильностью реакций, уровнем активации ЦНС и сенсомоторных реакций, средним временем реакций, а также безошибочностью деятельности (в том числе количеством пропущенных стимулов, упреждающих реакций и ошибок в целом). На

когнитивном уровне показатели интенсивности переживаемого стресса связаны с показателями внимания, памяти и интеллекта. Выявлены многочисленные связи с личностными, характерологическими особенностями (показателями методик ММРІ, опросника Кеттелла, УСК, реактивной и личностной тревожности Спилберга-Ханина).

### Литература

1. Байкова В. А., Подружкина Т. А., Степкина Е. Ю. Влияние стрессующих ситуаций на жизненно смысловые детерминанты личности // Вестник Санкт-Петербургского университета ГПС МЧС России. 2012. № 1. С. 122–127.
2. Ворона О. А., Короченко Т. Ю. Личность как регулятор системы профессионально важных психологических свойств (на примере оперативного персонала энергетической отрасли) / под ред. Н. Е. Харламенкова, М. И. Воловикова. М.: Институт психологии РАН, 2012. С. 304–324.
3. Гринберг Дж. С. Управление стрессом. СПб.: Питер, 2004. 496 с.
4. Еремин В. Г., Сафронов В. В. Безопасность жизнедеятельности в энергетике: учебник для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2010. 400 с.
5. Тарабрина Н. В. Практикум по психологии посттравматического стресса. СПб.: 2001. 272 с.
6. Тарабрина Н. В. Психология посттравматического стресса. М.: Институт психологии РАН, 2009. 303 с.

### **Проблема формирования способности к самоорганизации при решении учебных задач у младших школьников**

*Л. И. Пипченко, студентка 4 курса*

*Научный руководитель Л. И. Плотникова, канд. философ. наук,  
доцент кафедры психологии образования  
Забайкальский государственный университет, г. Чита*

Актуальность проблемы формирования у младших школьников способности к самоорганизации в учебном процессе обуславливается тем, что современные школы с 2011 года перешли на образовательные стандарты второго поколения. Наблюдается тенденция к переводу содержания образования



на уровень ключевых образовательных компетенций, что зафиксировано в концепции модернизации российского образования на период до 2011–2012 года. В образовательном стандарте начального общего образования 2011 года определено, что важнейшим приоритетом остается формирование общеучебных умений, навыков и способов познавательной деятельности младших школьников. Владение умениями самоорганизации учебной деятельности у младших школьников является обязательным минимумом. Высокий уровень освоения умений самоорганизации учебной деятельности в значительной мере определяет успешность обучения на последующих ступенях непрерывного образования, и в данном контексте проблема формирования умений самоорганизации, являющихся основой обобщенного способа организации учебной деятельности школьников, приобретает особую актуальность.

В психолого-педагогической литературе неоднократно отмечалось, что проблема формирования общеучебных умений сложна и практически чрезвычайно значима. Обобщение и систематизация сведений об умениях представлены в работах Ю. К. Бабанского, Н. Ф. Белокур, Г. А. Дзиды, Л. Б. Ительсон, Н. Ю. Кулагиной, И. И. Кулибабы, Н. А. Лошкаревой, А. А. Люблинской, Е. А. Милерян, В. В. Репкина, А. В. Усовой, Л. М. Фридмана, В. С. Цетлин, Т. И. Шамовой и др. Ряд авторов в классификациях выделяют группу умений организации учебной деятельности как общеучебные умения самоорганизации [2, с. 77]

Цель нашего исследования состоит в изучении у младших школьников способности к самоорганизации при решении учебных задач. Достижению данной цели будет способствовать постановка такой задачи, как выявление уровня самоорганизации младших школьников при решении учебных задач.

Дальнейшая работа включает в себя разработку программы по формированию способности к самоорганизации при решении учебных задач у младших школьников. В заключи-

тельной части исследования будет проведена повторная диагностика, с целью установления значимых изменений в уровне самоорганизации младших школьников. На данном этапе проведена первичная диагностика. Проблема этого этапа исследования состояла в том, что по данной проблеме нет определенных методик на выявление способности к самоорганизации. Самоорганизация в учебной деятельности представляет собой способность личности, которая состоит из: самоконтроля, воли и волевых усилий, контрольно-оценочных действий, рефлексивного контроля. Поэтому мы включили в диагностический инструментарий следующие методики:

– Модифицированный вариант детского личностного опросника Р. Кеттелла (авторы: Э. М. Александровская, И. Н. Гильяшева). Тест включает в себя 12 факторов (шкал), отражающих характеристики некоторых качеств личности. Нами анализировался лишь фактор Q3, который дает возможность оценить самоконтроль детей.

– Методика «Нерешаемая задача» (авторы: Н. И. Александрова, Т. И. Шульга). Методика направлена на выявление способности детей к волевым усилиям.

– «Методика поправок» (авторы: Л. К. Маркова, Т. А. Матис). Методика на выявление сформированности у школьников контрольно-оценочных действий.

– Методика «Игрушечный язык» (авторы: Л. В. Берцфан, Г. А. Цукерман, В. Г. Романко). Данная методика направлена на измерение рефлексивного контроля. Это вид контроля, который учащиеся используют, когда им приходится перестраивать способ действия или строить его заново.

Теоретической основой исследования послужили труды отечественных ученых по изучаемой нами проблеме: Ю. К. Бабанского, Л. И. Божович, Н. И. Гуткиной, Р. В. Овчаровой, Н. Н. Титаренко, Л. М. Фридман, Е. В. Япрынцева и др. [1, с. 56].

Недостаточная разработанность проблемы формирования умений самоорганизации у младших школьников, как в теоретическом, так и в практическом плане неизбежно влечет за собой бессистемный характер образовательного процесса в начальной школе. Включение детей в учебную деятельность предлагает развитие таких мыслительных действий, как анализ, рефлексия, планирование. Способность анализировать свой способ действия, является необходимым условием успешности обучения школьников и развитию самоорганизации при решении учебных задач, что в свою очередь формирует значимость самостоятельности в способности к самоорганизации.

В качестве рабочей гипотезы мы предполагаем, что существует зависимость между успеваемостью и способностями к самоорганизации младших школьников при решении учебных задач: то есть чем выше способность к самоорганизации, тем выше успеваемость.

Для выявления успеваемости нами была использована учительская оценка успеваемости детей. По нашей просьбе учителя разделили учеников на 3 группы: с высокой, средней и низкой успеваемостью.

<b>Успеваемость</b>	<b>Кол-во</b>	<b>В процентах</b>
Высокая	7	24 %
Средняя	19	63 %
Низкая	4	13 %

Исследование проводилось на базе МОУ СОШ № 70 п. А.-Зиловское. Выборку составили 30 школьников в возрасте от 7 до 9 лет.

Одной из составляющей самоорганизации является самоконтроль. Для выявления уровня самоконтроля нами был использован личностный опросник Р. Кеттелла. По результатам детского личностного опросника Р. Кеттелла по фактору Q3:

высокий уровень самоконтроля имеют 7 % учащихся, средний уровень – 72,4 %, низкий уровень – 20,6 % учащихся. Таким образом, можно сказать, что большинство учащихся имеет средний уровень самоконтроля, нормальную социальную приспособленность; они неплохо организованы и понимают социальные нормативы.

Среди школьников с высокой успеваемостью 22,5 % имеют высокий уровень социального самоконтроля, 66,5 % – средний уровень, и 11 % – низкий уровень. Среди среднеуспевающих школьников 80 % обладают средним уровнем самоорганизации, 20 % – низким уровнем, высокий уровень самоконтроля не наблюдается ни у одного среднеуспевающего школьника. У слабоуспевающих школьников также не наблюдается хорошо развитого самоконтроля. Средний уровень его имеют 60 % учащихся, и 40 % слабоуспевающих – имеют низкий уровень самоконтроля.

Второй составляющей способностью к самоорганизации является воля, волевые усилия. Данные способности были выявлены с помощью методики «Нерешаемая задача».

Результаты исследования методики «Нерешаемая задача» позволяют выделить время, в течение которого испытуемый пытается решить задачу (с момента включения его в данную деятельность и до отказа выполнять предложенное задание). Время выполнения первого и второго задания свидетельствует о сформированности у младших школьников пространственного мышления. Время, затраченное на выполнение третьего задания, т. е. на решение так называемой «нерешаемой задачи», служит количественной характеристикой проявления уровня волевых усилий.

В среднем каждый ученик на сбор первой картинки потратил 6 секунд, причем 65 % учащихся выполнили это задание за меньшее время (3–5 секунд). На сбор второй картинки учащиеся потратили в среднем 130 секунд, причем уже 51 %

учащихся справился с заданием быстрее (20–100 секунд). И на сбор третьей картинки учащиеся затратили в среднем 526 секунд, 43 % учащихся выполняли эту работу дольше других (9–15 минут), 4 % учащихся вообще не справились со вторым и третьим заданием.

Характер отказа, объяснение причины нерешения предложенной задачи, а также поведение учащихся в экспериментальной ситуации дают возможность провести качественный анализ проявления уровня волевых усилий.

В ходе качественного анализа данных о характере отказа от задания были получены следующие результаты. Все учащиеся разделились на четыре качественно различных группы:

1. Учащиеся, которые отказывались выполнять задание в резко аффективной форме «не могу, не хочу больше делать»; к предложению экспериментатора попробовать еще, отнеслись крайне негативно и ответили отказом. Эта группа составила 22 % учащихся.

2. Учащиеся, которые отказались выполнять задание, выражая при этом недовольство по поводу своей деятельности «у меня не получается»; на просьбу экспериментатора продолжить, ответили неуверенно «да у меня не получится», но все же попробовали еще. Эта группа составила 39 % школьников.

3. Учащиеся, которые отказывались выполнять задание вполне спокойно «тут не соберешь»; на просьбу экспериментатора отвечали слишком уверенно и эмоционально «ну если она раньше не собралась, то и сейчас не соберется». В состав этой группы вошло 14 % школьников.

4. Учащиеся, которые отказывались выполнять задание, только перепробовав все возможные сочетания кубиков, вели себя спокойно и уверенно «здесь нельзя сделать такую фигуру»; на просьбу экспериментатора продолжить работу, объясняли, что эту картинку невозможно собрать из предложенных кубиков. В эту группу вошло 25 % учащихся.

В ходе качественного анализа причины отказа от выполнения задания нами было выделено три основных причины, которыми дети объясняли, почему же картинка не собралась.

Полученные в результате качественного анализа данные позволили выделить три группы учащихся, различающихся по уровню развития способности к волевым усилиям.

Первая группа составила 38 % от всех учащихся, представлена детьми, которые в неуспехе обвиняют себя и отмечают слабым развитием волевых качеств, нерешительны, не уверены в своих возможностях, требуют поддержки со стороны товарищей, взрослых. Для них характерна эмоциональная неустойчивость, низкий уровень саморегуляции, что сказывается на качестве выполнения любого задания. Учащиеся этой группы теряются при столкновении с трудностями и, как правило, имеют низкий уровень развития таких качеств, как самостоятельность, решительность, организованность, настойчивость. Эти учащиеся обладают низким уровнем развития способности к волевым усилиям.

Учащиеся второй группы отличаются переоценкой своих возможностей, они слишком решительны, импульсивны, эмоционально неустойчивы, что проявляется в аффективном поведении по отношению к экспериментатору или материалу, с которым они работают. Эти учащиеся имеют высокий уровень развития смелости, инициативности, самостоятельности, деловитости, упрямства, но они не могут использовать данные качества при преодолении трудностей. Это приводит к недовольству другими, но в себе они не видят причины неуспеха. Таких учащихся 38 %, они имеют средний уровень развития способности к волевым усилиям.

Третья группа составляет 24 %, и представлена учащимися, которые указывают объективную причину неуспеха. Эти учащиеся имеют высокий уровень способности к волевым усилиям. Они эмоционально устойчивы при столкновении с

трудностями, умеют регулировать свое поведение, ищут новые пути решения поставленных задач, инициативны, самостоятельны, настойчивы, активны, отличаются поисковым адекватным поведением.

Так, у 56 % школьников с высокой успеваемостью – высокий уровень развития способности к волевым усилиям, 44 % имеют средний уровень. Низкий уровень среди школьников со средней успеваемостью, наибольшее их количество находится на среднем уровне развития волевых усилий – 46 %, чуть меньше имеют низкий уровень – 41 %, и всего 13 % имеют высокий уровень развития способности к волевым усилиям. А среди плохо успевающих школьников 80 % учащихся характеризуется слабым развитием способности к волевым усилиям, 20 % учащихся находятся на среднем уровне развития волевого усилия.

Третьим компонентом способности к самоорганизации является рефлексивный контроль, который позволяет выявить методика «Игрушечный язык». В зависимости от характера поиска и построения нового способа действия все учащиеся разделились на три группы.

Первая группа осуществляла адекватное опробование нового способа действия, что становилось возможным лишь при понимании учащимися фоновного принципа письма. Таким образом, можно сказать, что дети этой группы обладают высоким уровнем рефлексивного контроля. В состав этой группы вошло 27 % учащихся.

Вторая группа учащихся также открывала закономерности нового языка и могла перестраивать способ действия, однако делала это медленно, осуществила ряд последовательных проб. Дети этой группы имеют средний уровень рефлексивного контроля. Они составляют 45 % учащихся.

У третьей группы учащихся пробы не приводили к нахождению нового способа действия. Обосновать их учащиеся не

могли, совершали их случайно и, как правило, затем отказывались от продолжения решения задачи. Такие учащиеся характеризуются низким уровнем рефлексивного контроля. Они составили 28 % учащихся.

У школьников с высокой успеваемостью в основном хорошо развитый рефлексивный контроль (77 % детей имеют высокий уровень), и лишь 23 % учащихся имеет средний уровень рефлексивного контроля. У среднеуспевающих школьников больше половины (60 %) учащихся имеют средний уровень рефлексивного контроля, всего 6 % учащихся обладают высоким уровнем рефлексивного контроля и 34 % учащихся характеризуются низким уровнем рефлексивного контроля.

Для того, чтобы установить уровень сформированности у школьников контрольно-оценочных действий, была использована «Методика поправок». Школьники с высокой успеваемостью 78 % характеризуются высоким уровнем пооперационного самоконтроля; 22 % учащихся характеризуются средним уровнем самоконтроля. Среди среднеуспевающих школьников 13 % характеризуются высоким уровнем пооперационного самоконтроля; 41 % находится на среднем уровне пооперационного самоконтроля; 46 % школьников имеют низкий уровень самоконтроля. Слабоуспевающие школьники все находятся на низком уровне пооперационного самоконтроля.

Анализ выполнения заданий, направленных на исследование параметров самоорганизации показал, что дети с хорошей успеваемостью показывают лучшие результаты.

Таким образом, количественный и качественный анализ проведенного исследования указывает на то, что уровень способности к самоорганизации наиболее сформирован у младших школьников с высокой успеваемостью. Настоящее исследование показало необходимость проведения специальной работы по формированию самоорганизации в младшем школьном возрасте. Дальнейшие перспективы работы над темой



данного исследования заключаются в разработке программы по формированию самоорганизации младших школьников при решении учебных задач, что является важным аспектом развивающей работы в начальной школе.

### **Литература**

1. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения. М., 2007. 255 с.
2. Овчарова Р. В. Практическая психология в начальной школе. М.: ТЦ «Сфера», 1998. 240 с.

### **Развитие творческих способностей детей младшего школьного возраста, обучающихся по программам «Начальная школа XXI век» и «Школа 2100»: сопоставительный аспект**

*С. П. Радаева, студентка 4 курса  
Научный руководитель Н. В. Шумило, канд. пед. наук,  
доцент кафедры психологии образования  
Забайкальский государственный университет, г. Чита*

В настоящее время одной из основных задач системы образования является ориентация учителей на подготовку такого человека, который самостоятельно выбирает свой профессиональный путь развития, исходя из своих способностей и возможностей; который с ответственностью принимает эффективные решения в постоянно меняющемся мире.

Важным компонентом любой деятельности человека являются способности. Проблема развития творческих способностей младших школьников является постоянной педагогической проблемой, которая с течением времени не теряет своей актуальности, требуя постоянного внимания и дальнейшего развития. На сегодняшний день в обществе особенно остро ощущается потребность в людях инициативных,

творческих, готовых найти новые подходы к решению разнообразных проблем, способных жить в новом обществе и быть полезными ему.

Под способностями понимаются индивидуально – психологические особенности индивида, которые имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности, но не сводятся к знаниям, умениям и навыкам, которые уже выработаны у ребенка. При этом успешность, в какой - либо деятельности может быть обеспечена не отдельной способностью, а лишь их сочетанием [1].

Изучение способностей в отечественной психологии в первую очередь связано с именами А. Н. Леонтьева и Б. М. Теплова. Эти основные концепции теории способностей имеют как общие точки соприкосновения, так и определенные различия.

А. Н. Леонтьева интересовало, главным образом, то, как из природных предпосылок на основе структур человеческой деятельности возникает качественно разные психические функции и процессы.

Б. М. Теплов определяет способности как индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого, определяющие успешность выполнения деятельности или ряда деятельностей, несводимые к знаниям, умениям и навыкам, но обуславливающие легкость и быстроту обучения новым способам и приемам деятельности [5].

А. Н. Леонтьев и Б. М. Теплов не отрицали врожденного неравенства задатков, с одной стороны, и неоднозначных связей этих задатков с итоговой успешностью сложных форм деятельности; с другой, однако акценты различались, как различалось и употребление понятий. Б. М. Теплов в контексте дифференциальной психофизиологии связывал понятие способностей прежде всего с биологически обусловленными различиями, А. Н. Леонтьев же в контексте системного понима-

ния психологических функций и их развития относил это слово к сложным, окультуренным, «ставшими» человеческими функциями [5, с. 8].

В настоящее время теория развития способностей получила развитие в работах В. Д. Шадрикова. Способности он определяет как свойства психологических функциональных систем, реализующих отдельные психические функции, имеющие индивидуальную меру выраженности и проявляющиеся в успешности и своеобразии усвоения и реализации той или иной деятельности [8].

В. Д. Шадриков полагает, что принципиальным моментом, оставшимся вне поля зрения большинства исследователей, является оперативный характер развития способностей, характеризующийся тонким приспособлением свойств личности к требованиям деятельности (как и обратный процесс – приобретение деятельностью индивидуального стиля).

Специальные способности есть общие способности (задатки, по Б. М. Теплову), приобретшие черты оперативности под влиянием требований деятельности [5]. С этой точки зрения мы рассматриваем творческие способности как специальные способности, развивающиеся в творческой деятельности.

В работах Эльконина Д. Б. отмечается, что положительное отношение к учению тесно связано с развитием общих и специальных, в том числе творческих, способностей учащегося. Неудачи в учебной деятельности в данном контексте могут быть объяснены не только недостатком знаний, которые должны были быть приобретены на предшествующих этапах обучения, но и неразвитыми способностями ребенка [10, с. 2].

Одной из важных задач современной начальной школы является развитие творческих способностей младшего школьника [1]. Ребенок в процессе развития самостоятельно реализует свои возможности, благодаря творческой деятельности. В отличие от учебной, творческая деятельность не нацелена на

освоение уже известных знаний. Она способствует проявлению у ребенка самостоятельности, самореализации, воплощению его собственных идей, которые направлены на создание нового. В творческой деятельности решаются творческие задачи с целью развития способности ребенка. Поэтому, если в процессе учебной деятельности формируется общее умение учиться, то в рамках творческой деятельности формируется общая способность искать и находить новые решения, необычные способы достижения требуемого результата, новые подходы к рассмотрению предлагаемой ситуации.

Говоря о настоящем состоянии современной начальной школы в нашей стране, следует отметить, что основное место в ее деятельности все еще продолжает занимать познавательная деятельность школьников, а не творческая [1]. Несмотря на то, что образовательные программы, созданные для начальной школы за последние 20 лет, позиционируются как направленные на развитие творческих способностей младших школьников, их подробный анализ мало освещен в психолого-педагогической литературе [9].

Мы сделали сравнительный анализ двух программ: «Начальная школа XXI век» и «Школа 2100». В процессе сравнения было проведено диагностическое исследование, так же был проведен анализ учебного материала школьников по данным программам.

Исследование проводилось на базе МБОУ СОШ № 16 г. Чита.

Главной целью исследования являлось определение уровня творческих способностей младших школьников и влияние образовательных программ на него.

В исследовании принимали участие:

1. Учащиеся с первого по третий класс (1 «а», 1 «в», 2 «а», 2 «в», 3 «а», 3 «в»).
2. Учителя, обучающие данные классы.
3. Родители учащихся.

В качестве рабочей гипотезы мы предполагаем, что существует зависимость между творческими способностями учащихся и программой обучения младших школьников при решении учебных задач.

Для выявления уровня творческих способностей нами был использован такой диагностический материал:

1) Диагностика творческого воображения детей младшего школьного возраста с помощью теста Е. Торренса «Закончи рисунок» [7];

2) Методика «Изучение гибкости при создании слов» [4];

3) Методика исследования уровня творческих способностей детей младшего школьного возраста «Волшебные кляксы» [4];

4) Тест П. Торренса «Круги» [4];

5) Опросник для родителей и учителей «Шкала Вильямса» (для родителей) [6];

6) Тест «Изучение творческого потенциала взрослого» (для педагогов) [4].

По аналогии с работой Никитиной А. В. «Развитие творческих способностей учащихся» нами были выделены следующие уровни развития творческих способностей младших школьников [3]:

<i>Высокий уровень</i>	<i>Средний уровень</i>	<i>Низкий уровень</i>
– учащиеся проявляют инициативность и самостоятельность принимаемых решений; – у младших школьников выработана привычка к свободному самовыражению;	– учащиеся достаточно осознанно воспринимают задания; – работают преимущественно самостоятельно, но предлагают недостаточно оригинальные пути решения;	– учащиеся овладевают умениями усваивать знания, овладевают определенной деятельностью; – школьники пассивны, с трудом включаются в творческую работу, ожидают причинного давления со стороны учителя;

<i><b>Высокий уровень</b></i>	<i><b>Средний уровень</b></i>	<i><b>Низкий уровень</b></i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– проявляется наблюдательность, сообразительность, воображение, высокая скорость мышления;</li> <li>– учащиеся создают что-то свое, новое, оригинальное, непохожее ни на что другое.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– школьник пытлив и любознателен, выдвигает идеи, но особого творчества и интереса к предложенной деятельности не проявляет;</li> <li>– на анализ работы и ее практическое решение идет лишь в том случае, если данная тема интересна, и деятельность подкрепляется волевыми и интеллектуальными усилиями.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– такие учащиеся нуждаются в более длительном промежутке времени для обдумывания, их не стоит перебивать или задавать неожиданные вопросы;</li> <li>– все детские ответы - шаблонны, нет индивидуальности, оригинальности, самостоятельности;</li> <li>– ребенок не проявляет инициативы и попыток к нетрадиционным способам решения.</li> </ul>

Полученные данные показали, что высокий уровень творческих способностей преобладает в 1 «в», 2 «в», 3 «в» классах.

Анализируя полученные данные, следует сделать следующий вывод: по всем показателям проведенного диагностического исследования уровень творческих способностей наиболее высокий у детей, обучающихся в классах «в», данные классы обучаются по образовательной программе «Школа 2100».

В результате проведенного сравнения можно сделать вывод, что образовательная программа «Школа 2100» более направлена на содействие в развитии творческих способностей младших школьников.

В процессе обучения по программе «Школа 2100» формируется высокий уровень творческих способностей младших школьников:

1. Младший школьник обладает огромным потенциалом к саморазвитию,

2. Умеет учиться и самостоятельно получать знания, инициативен и самостоятелен в принятии решений;

3. У учащегося проявляется наблюдательность, сообразительность, воображение, высокая скорость мышления;

4. Учащийся создает что-то новое, свое, оригинальное, не похожее ни на что другое [3].

Данные исследования могут быть использованы педагогами начальных классов, психологами, педагогами – психологами, социальными педагогами в процессе обучения младших школьников.

### Литература

1. Асмолов А. Г. «Наша новая школа» – социальный проект развития личности, общества и государства // Социальная педагогика в России. 2010. № 4. С. 3–11

2. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения М.: Академия, 2004. 288 с.

3. Никитина А. В. Развитие творческих способностей учащихся // Начальная школа. 2001. № 10. С. 34–37

4. Озерова О. Е. Развитие творческого мышления и воображения у детей. Игры и упражнения. Ростов н/Д, 2005. 192 с.

5. Теплов Б. М. Психология и психофизиология индивидуальных различий. М.: МПСИ: МОДЭК, 2009. 640 с.

6. Туник Е. Е. Модифицированные креативные тесты Вильямса. СПб.: Речь, 2003. 96 с.

7. Туник Е. Е. Тест Торренса. Диагностика креативности. СПб.: ИМАТОН, 1998.

8. Шадриков В. Д. Ментальное развитие человека. М.: Аспект Пресс, 2007. 288 с.

9. Шефер Е. А. Закономерности развития творческого воображения у первоклассников, обучающихся по образовательной системе «Школа 2100» // Начальная школа плюс до и после. № 6. Шадринск: ООО «Баласс», 2009. С. 24–27

10. Эльконин Д. Б. Психология развития: учеб. пособие для студентов вузов. М.: Академия, 2008. 144 с.

## Метод интегративной диагностики в психологическом сопровождении образовательного процесса

*Ц. Б. Ринчинова, зам. дир. по НМР МОУ АСОШ № 3 п. Агинское,  
соискатель кафедры возрастной и педагогической психологии  
Бурятского государственного университета*  
*Научный руководитель Р. Д. Санжаева, д-р психол. наук,  
профессор кафедры возрастной и педагогической психологии  
Бурятский государственный университет, г. Улан-Удэ*

Значительные социокультурные изменения, происшедшие в нашей стране в последние десятилетия, повлияли на характер социальной ситуации развития детей разных возрастов, и подростковый возраст не является здесь исключением – ученики подросткового возраста находятся в эпицентре внимания современных педагогов и психологов. Основная задача психологического сопровождения заключается в создании условий для саморазвития, самореализации личности; в формировании системы ее устойчивых свойств; раскрытии ее индивидуальных способностей и одаренности. Свойствами личности, сформированными в подростковый период, человек руководствуется при решении жизненных задач [2; 3; 5].

Объективизировать диапазон новообразований возраста развивающейся личности, проследить динамику их развития позволяет метод интегративной диагностики И. Н. Шваневой [10; 11], возможности которого представлены в данной статье.

Авторский метод интегративной диагностики базируется на разработанной И. Н. Шваневой теории целостного рассмотрения личности в ее структурных, генетических и функциональных аспектах.

В интегративной теории автор разработал типологическую классификацию личности, где типологические различия сведены в гомологическое соответствие с генетической природой человека. Психотипы представлены таблицей «Периодической



систематизации типологических морфоструктур», которая дает исчерпывающее представление о структуре, функции, предназначении и основных параметрах психотипа (паттерне чувств, эмоций; формах психологической защиты; основных чертах личности в норме и конфликте; стиле межличностных отношений; задатках, специальных способностях; доминирующей мотивации; предпочитаемых видах профессиональной деятельности и др.) [11; 12; 13].

Особенности индивидуальной психотипической природы определены для всей группы испытуемых, но в рамках данной статьи не рассматриваются.

И. Н. Шванева также разработала модель развивающейся личности в ее индивидуальной психодинамике, которая служит специальным психологическим средством определения «фазового портрета психических состояний и свойств личности». Обращение автора к этой категории не случайно, так как свойства психических состояний образуют основной понятийный каркас современной психологии, являются многомерным комплексом типологических особенностей личности, проявления свойств нервной системы и включают в себя параметры всех психических процессов (эмоциональных, мотивационных, познавательных и др.). Модель развивающейся личности рассматривает 40 различных психических состояний и свойств, диагностика которых позволяет выявить, как проходит процесс развития личности и каковы причины дезорганизации психических процессов относительно индивидуальной нормы [11; 12; 13].

Диагностика психотипов, психических свойств и состояний личности основана на нейролингвистической теории А. Р. Лурии, открывшего явление синестезии; выводах молекулярной биологии, изучающей электромагнитные импульсы молекул ДНК [13].

Диагностика осуществляется аппаратным методом, широко используемым в медицине и модифицированным автором

для психологической диагностики (патент № UA 43698A): прибором Фолля-Лупичева и кассетой с микрорезонансными контурами (тестами), одни из которых соответствуют 20-ти психотипам, а другие различным психическим состояниям и свойствам. В процессе диагностики в точку акупунктуры TR-3 (эпифиз, гипофиз) с помощью электрода-щупа последовательно передаются электромагнитные сигналы, соответствующие в первом случае 20-ти психотипам, а в другом – 40 психическим состояниям и свойствам. При наличии соответствия тесту стрелка прибора регистрирует резонанс. В первом случае максимальное отклонение стрелки от исходного состояния, регистрируемого без взаимодействия с тестами, показывает индивидуальный тип личности, а во втором степень выраженности соответствующего психического состояния или свойства личности [13].

В рамках данной статьи для рассмотрения модели развивающейся личности из 40-ка возможных ограничимся рассмотрением выборки 11-ти конструктивных и 10-ти деструктивных психических состояний и свойств испытуемых. Выборка психических состояний и свойств, соответствующих норме развития, на наш взгляд, может служить аналогами новообразований возраста.

Экспериментальной базой исследований является муниципальная общеобразовательная школа №3 городского округа «Поселок Агинское». В качестве испытуемых были определены учащиеся III ступени в количестве 16 человек, наблюдаемые в течение 3-х лет. Во всех тестовых замерах участвовали одни и те же учащиеся, и была использована методика интегративной диагностики. Общая характеристика выборки испытуемых: подростковый возраст (14–17 лет). Ограничения по полу, умственным способностям не предусматривались.

Общая тенденция изменений свойств личности (новообразований) группы испытуемых за период с 1.10.2010 по

01.02.2013 года представлены в таблице 1: «Аналогии психических свойств и новообразований; мониторинг их развития за контрольный период». В таблице 2 «Мониторинг общих состояний и свойств, препятствующих развитию».

Таблица 1

**Аналогии психических свойств и новообразований; мониторинг их развития за контрольный период**

№ Псих. св-ва	Психические состояния нормы, диагности- руемые методом И. Н. Шваневой	Новообразования возраста	Средние арифме- тические значения псих. свойств		
			01.10. 2010 год	01.03. 2010 год	01.02. 2013 год
26	1. Когнитивность. 2. Способность к исследовательской деятельности. 3. Готовность и способность к ответственности за собственные и коллективные действия	1. Рефлексия. 2. Способность к планированию и целеполаганию.	11,4	13,1	13,7
7	1. Альтруизм, человечность. 2. Креативный тип поведения	1. Морально-нравственное самосознание	11,4	11,8	9,1
24	Конформность исполнительность.		8,0	4,6	14,17
23	1. Социоадаптивность, способность и готовность к общественной деятельности, к труду в обществе. 2. Эмоциональная саморегуляция. 3. Способность и готовность к продуктивному общению.	1. Самоидентичность	2,9	6,7	11,3

№ <i>Псих. св-ва</i>	<i>Психические состояния нормы, диагности- руемые методом И. Н. Шваневой</i>	<i>Новообразования возраста</i>	<i>Средние арифме- тические значения псих. свойств</i>		
			<i>01.10. 2010 год</i>	<i>01.03. 2010 год</i>	<i>01.02. 2013 год</i>
29	Воля, целеустремлен- ность	1. Воля, целеустрем- ленность 2. Доминанта дали	8,4	9,3	12,5
19	1. Одаренность. 2. Способность к преобразовательским видам деятельности	1. Способность к про- дуктивному общению в социально-одобряемых видах деятельности.	10,5	8,9	10,3
39	1. уровень личностно- го самоопределения. 2. сознательное ут- верждение собствен- ной позиции в про- блемных ситуациях	1. Личностное само- определение	8,5	13,8	10,3
25	1. целостность, интуиция. 2. Позитивное вооб- ражение и мышление	1. Морально-нравств- енное самосознание. 2. Абстрактные формы мышления	10,4	12,7	15,1
20	1. Талант, эстетиче- ское восприятие кра- соты и гармонии. 2. Способность к творческим видам деятельности.	1. Способность к про- дуктивному общению в социально-одобряемых видах деятельности.	9,4	12,3	15
27	1. Мастерство, нали- чие умений и навыков. 2. Способность к практическим видам деятельности.	1. Способность к про- дуктивному общению в социально-одобряемых видах деятельности.	8,6	11,0	14,9
21	1. Самостоятельность	1. Эгоцентрическая до- минанта. 2. Самоутверждение.	4,4	5,7	12,1
12	1. Поиск смысла и нравственно-этиче- ских ценностей.	1. Морально-нравствен- ное самосознание. 2. Доминанта романтики	13,5	8,8	13,3

Таблица 2

**Мониторинг общих психических состояний и свойств,  
препятствующих развитию испытуемых за контрольный период**

<i>№ Свой ства</i>	<i>Психические состоя- ния, отклоняющиеся от нормы, измеряе- мые методом</i>	<i>Отклонения от нормы развития новообразований возраста</i>	<i>01.10. 2010 год</i>	<i>01.03. 2010 год</i>	<i>01.02. 2013 год</i>
<b>30</b>	Апатия, абулия	Конфликты раз- нонаправленных мотивационных стремлений, на- рушение пси- хологической устойчивости. «Чувство взрос- лости» приво- дит подростков к подражанию взрослым и осо- бому стилю весе- лой, легкой жиз- ни или «низкой культуре досуга», где познаватель- ные интересы утрачиваются, складывается специфическая установка «ве- село провести время» с соот- ветствующими ей жизненными ценностями. Присущи со- циально недо- блюдаемые формы поведения и дея- тельности	9,8	6,0	4,7
<b>22</b>	Психофизиологи- ческие и эмоциональ- ные зависимости		7,2	4,9	4,4
<b>15</b>	Ментальные фобии		2,4	0,9	4,9
<b>5</b>	Душевный кризис, конфликт		3,0	4,2	1,8
<b>35</b>	Аффект неадекватно- сти, отсутствие смысла и цели		2,9	2,3	1,1
<b>34</b>	Тревога, депрессия.		3,6	4,2	0,7
<b>16</b>	Нарушение ценностно- смысловой регуляции		1,8	2,7	0,4
<b>1</b>	Акцентуации, неадек- ватность самооценки.		2,6	1,8	0,0
<b>14</b>	Астения, эмоциональ- ная некомпетентность		6,8	1,6	0,0

В графе 1 и 2 даны номера и соответствующие психические состояния и свойства испытуемых; в графе 3 - аналоги новообразований; в графах 4,5,6 представлены средние арифметические значения измерений соответствующих новообразований для всей группы испытуемых в целом.

Как известно, важнейшим новообразованием подросткового и юношеского возраста является достижение рефлексии в сфере интимно-личностного и группового общения, где предметом является собственный внутренний мир (развитие самосознания, самооценки) или мир другого человека. Так, метод интегративной диагностики позволяет выявить уровень когнитивности (показатель 26) и уровень социоадаптивности (показатель 23), свидетельствующие о способности к анализу и синтезу, необходимых в самопознании и понимании окружающих, и способности к продуктивному общению и эмоциональной регуляции. Рассматриваемый метод диагностирует способность к социальной адаптации или готовность к труду и общественным формам деятельности (показатель 23), также позволяет определить наличие воли, целеустремленности (показатель 29) и способности к мышлению в понятиях (показатель 26).

С помощью метода И. Н. Шваневой можно определить актуальность для личности нравственно-эстетического самоопределения (показатель 12); наличие альтруизма, человеколюбия, креативного типа поведения (показатель 7); целостность структур личности, положительные образы и мысли (показатель 25).

Критический подростковый возраст завершается приобретением такого новообразования, как личностное самоопределение – более высокого уровня самосознания, определяющего способность сознательно проявлять и утверждать собственную позицию в сложных ситуациях. Это новообразование аналогично психическому свойству 39.

Метод интегративной диагностики позволяет выбрать сферу ведущей деятельности с учетом индивидуальных особенностей ребенка – его предназначения и определить уровень его готовности к этой деятельности. Способность и готовность к предметно-практической деятельности отражает показатель 27, к творческой – 20, к общественной – 23, к исследовательской – 26, к управленческой деятельности – 28. Указанные показатели отражают различные уровни социальной ответственности личности.

В случае отклонений от нормы развития рассматриваемый диагностический метод позволяет выявить: неадекватность самооценки (показатель 1); наличие конфликта в сфере межличностных или групповых отношений (показатель 5); эмоциональную астению (показатель 14), фобии (показатель 15); нарушение ценностно-смысловой регуляции (показатель 16), психофизиологические и эмоциональные зависимости (показатель 22); апатию, абулию (показатель 30); интернализированные нарушения – тревогу, депрессию (показатель 34); экстернализованные нарушения – аффект неадекватности (показатель 35).

Таким образом, метод интегративной диагностики позволяет определить широчайший диапазон индивидуальных свойств учащихся – аналогов новообразований, проследить процесс их развития и выявить отклонения от нормы.

Мониторинг общих тенденций развития новообразований испытуемых (таблица 1), позволяет определить группу свойств (выделены жирным шрифтом), получающих максимальное развитие через реализацию образовательных программ разновозрастных студий во второй половине дня. Так, эстетическое восприятие красоты и гармонии (п. 20), мышление, целостность и позитивный взгляд на мир (п. 25), развиваются благодаря творческой программе и организации деятельностного общения подростков в студиях «Гармония»,

«Словесность»; когнитивность; способность к исследованиям и принятию ответственности не только за себя, но и за группу (п. 26); воля, целеустремленность, способность к планированию (п. 29) развиваются в процессе осуществления проектных, исследовательских программ студий «Факториал», «Человекознание». Исполнительность (п. 24), самостоятельность (п. 21), способность работать в группе и эмоциональная саморегуляция (п. 23), знания, умения, навыки в предметно-практических видах деятельности – все это результат специально организованного образовательного процесса интегрированного надпредметного содержания и весь диапазон этих свойств позволяет объективизировать рассматриваемая диагностическая методика.

Безусловно, на развитие личности испытуемых влияют также и другие социализирующие факторы среды.

Тем не менее, как показывают результаты исследований, именно целевые программы деятельностного общения подростков в разновозрастных студиях и усилия педагогического коллектива МОУ АСОШ №3 по развитию УУД (универсальных учебных действий) вносят значительный вклад в развитие личности и новообразований испытуемых, а также преодолению описанных выше психических свойств, которые являются отклонением от нормы. В таблице 2 видно, что показатели, измеряющие эти свойства, имеют тенденцию снижения до нуля.

В результате проведенных экспериментальных исследований можно сделать следующие выводы: метод интегративной диагностики И. Н. Шваневой может использоваться для индивидуального сопровождения учащихся в образовательном процессе. Метод может применяться для диагностики и мониторинга развития новообразований подросткового возраста, а также для определения свойств, соответствующих направлению деятельности школы и получающих максимальное развитие.



## Литература

1. Аверин В. А. Психология личности. СПб., 2001
2. Волков Н. В. Детская психология: Логические схемы. М.: ВЛАДОС, 2002.
3. Ермолаева М. В. Основы возрастной психологии и акмеологии. М.: Ось-89, 2003.
4. Методические рекомендации по психолого-педагогическому сопровождению школьников в учебно-воспитательном процессе в условиях модернизации образования. Улан-Удэ, 2009
5. Немов Р. С. Психология образования. М.: ВАЛДОС, 2003
6. Петровский А. В., Ярошевский М. Г. Теоретическая психология. М.: Академия, 2006.
7. Приложение к журналу «Директор школы». 2010. № 1
8. Словарь практического психолога / сост. С. Ю. Головин. Минск: Харвест, 2003. 35 с.
9. Ухтомский А. А., Селевко Г. К. Энциклопедии образовательных технологий. Технология развивающего образования. Технология саморазвития личности учащегося. М.: НИИ Школьные технологии, 2003.
10. Шванева И. Н. Интегративная теория личности и ее практическое применение. М., 2003, 2005.
11. Шванева И. Н. Психология развития личности. М.: Линия красоты, 2005.
12. Шванева И. Н. Консультирование личности и общества. М.: Линия красоты, 2005.
13. Шванева И. Н. Психология предназначения. М.: Линия красоты, 2005.

## Проблема воспитания эмоциональной отзывчивости старших дошкольников в психолого-педагогической литературе

*Н. И. Россик, студентка 4 курса*

*Научный руководитель А. И. Улзытуева, д-р пед. наук, доцент  
Забайкальский государственный университет, г. Чита*

На современном этапе развития общества с новой силой ощущается потребность в обретении гуманного отношения человека к миру, другим людям и к себе самому. Для формирования такого отношения младший возраст считается наибо-

лее сензитивным. В связи с этим в «Концепции дошкольного воспитания» (В. В. Давыдов, В. А. Петровский и др.) выдвигается идея гуманизации дошкольного образования, в которой декларируется приоритет воспитания общечеловеческих ценностей: доброты, красоты, отзывчивости и истины.

Формирование исключительно важных качеств (доброты и эмоциональной отзывчивости) лежит в основе нравственного воспитания дошкольника. Основой нравственности человека являются те качества, которые определяют его моральный облик, делают внутренне свободным и социально ценным во всех сферах общественной и личной жизни. Известно, что базис этого процесса должен быть заложен в дошкольном возрасте.

При нормальном развитии в старшем дошкольном возрасте эмоциональные процессы становятся более уравновешенными. В то же время эмоциональная жизнь ребенка отличается насыщенностью и интенсивностью. Особенно важным для развития дошкольника является появление таких эмоций, как сочувствие другому, сопереживание (эмпатия), без них невозможна совместная деятельность детей. Все виды деятельности дошкольника (игра, труд, обучение и т. д.) - должны иметь яркую эмоциональную окраску, иначе деятельность не состоится или разрушится. Ребенок, в соответствии с возрастными особенностями, не способен делать то, что ему неинтересно. В связи с этим работа, направленная на развитие эмоциональной отзывчивости, очень актуальна и важна.

В психолого-педагогической литературе по дошкольному воспитанию отзывчивость рассматривается авторами, как правило, с позиций нравственного воспитания. А. В. Запорожец, Я. З. Неверович понимают отзывчивость как эмоциональную реакцию дошкольника на состояние другого человека, как основную форму проявления действенного эмоционального отношения к другим людям, включающую сопереживание и сочувствие [6].

М. И. Лисина, А. Е. Ольшанникова рассматривают отзывчивость в качестве главной эмоциональной единицы, проявляющейся в отношениях и общении между людьми [4].

Т. П. Гаврилова считает, что отзывчивость является составляющим компонентом эмпатии и проявляется в сопереживании, сочувствии другому человеку [3].

В. В. Абраменкова определяет отзывчивость в качестве показателя развития гуманных чувств и коллективистских отношений. При рассмотрении способов развития отзывчивости у дошкольников авторы обращаются к художественным произведениям, используя их в качестве примеров и средства воспитания сочувствия и сопереживания герою художественного произведения [1].

И. А. Сикорский в своей книге «Воспитание в возрасте первого детства» писал: «Достоверно только то, что чувства и аффекты появляются у детей значительно раньше, чем другие виды психических функций (например, воля, рассудок), и в известную пору составляют самую выдающуюся сторону их душевной жизни» [5].

Проблема эмоций отражена в научных исследованиях Л. И. Божович, М. С. Неймарк, В. К. Вилюнаса, Я. Рейковского и др. Большое значение проблеме эмоциональных переживаний в психическом развитии ребенка придавала Л. И. Божович. В последнее время проблема эмоций и чувств человека, как основы его душевной жизни, стали предметом серьезных теоретических обсуждений психологов и педагогов, таких как В. П. Зинченко, А. Б. Орловой, С. Д. Смирновой и др.

Говоря о развитии эмоций в дошкольном детстве, Г. А. Варганян и Е. С. Петров в работе «Эмоции и поведение» отмечают, что основные изменения в эмоциональной сфере у детей на этапе дошкольного детства обусловлены установлением иерархии мотивов, появлением новых интересов и потребностей [2, с. 26].

На протяжении детства особенности эмоций (их сила, длительность, устойчивость) изменяются в связи с изменением общего характера деятельности ребенка и ее мотивов, а также в связи с усложнением отношений ребенка с окружающим миром. Наряду с переживаниями удовольствия и неудовольствия, связанными с удовлетворением и неудовлетворением непосредственных желаний, у ребенка возникают более сложные чувства, вызванные тем, насколько хорошо он выполнил свои обязанности, какое значение имеют совершаемые им действия для других людей и в какой мере соблюдаются им самим и окружающими определенные нормы и правила поведения.

Существенное значение для эмоционального развития детской личности имеет деятельность не только реальная, но и воображаемая, позволяющая эмоционально предвосхитить отдаленные последствия своих поступков. В процессе такого воображения происходит своеобразное проигрывание данной ситуации, во время которого можно обнаружить ценность для субъекта сложившихся обстоятельств или действий, которые в этих обстоятельствах могут быть выполнены.

Ребенок, достигший относительно высокого уровня эмоционального воображения, пытается, прежде чем приступить к решению задачи, предварительно проиграть в воображаемом плане различные варианты действия и предугадать их последствия для окружающих людей, а следовательно, и для него самого. Таким образом, дошкольник стремится определить направление своего последующего поведения, избегая тех поступков, которые может совершить под влиянием случайных обстоятельств и мимолетных желаний.

В дошкольном возрасте качества доброты и эмоциональной отзывчивости должны быть сформированы хотя бы на элементарном уровне. Если это условие не выполнено, дальнейшие возможности формирования указанных нравственных качеств становятся очень проблематичными.

Необходимость особого внимания к процессу формирования такого интегративного качества, как эмоциональная отзывчивость у старших дошкольников, обусловлена не в последнюю очередь тем, что это качество является стержнем приобщения ребенка к культуре поведения. С его помощью обеспечивается овладение нормами и правилами взаимодействия с природой и окружающими людьми, а именно это и составляет суть культуры поведения

С этой целью в настоящее время разрабатывается и применяется в педагогической практике детских садов множество вариативных программ дошкольного образования и воспитания. Практически все образовательные программы для детей дошкольного возраста содержат раздел, который посвящен воспитанию нравственных качеств личности, хотя называться предмет такого воспитания может по-разному: социально-эмоциональное воспитание, нравственное воспитание или формирование гуманного отношения к другим людям и пр.

Для эффективного формирования нравственных представлений детей об эмоциональной отзывчивости необходимо целенаправленно проводить комплексные мероприятия. Помимо работы с детьми группы, важно еще вести разъяснительную работу с семьей.

Таким образом, эмоции оказывают специфическое влияние на актуализацию мотивов поведения ребенка. Необходимость особого внимания к процессу формирования нравственных качеств доброты и эмоциональной отзывчивости у старших дошкольников обусловлена тем, что он является стержнем приобщения ребенка к культуре поведения.

### **Литература**

1. Абраменкова В. В. Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре. М.: МПСИ; Воронеж: НПО МОДЕК, 2000. 416 с.
2. Вартамян Г. А., Петров Е. С. Эмоции и поведение. Л.: Наука, 2001. 145 с.

3. Гаврилова Т. П. Экспериментальное изучение эмпатии у детей младшего и среднего возраста // Вопросы психологии. 1974. № 5. С. 107–114.

4. Лисина М. И. Возникновение и развитие непосредственно–эмоционального общения с взрослыми у детей первого полугодия жизни // Развитие общения у дошкольников / под ред. А. В. Запорожца и М. И. Лисиной. М.: Педагогика, 1974.

5. Сикорский И. А. Воспитание в возрасте первого детства. СПб., 1884. 203 с.

6. Эмоциональное развитие дошкольника: пособие для воспитателей дет. сада / А. В. Запорожец, Я. З. Неверович [и др.]. М.: Просвещение, 1985. 176 с.

## **Исследование особенностей этнической социализации студентов**

*Л. А. Савельева, магистрантка 1 курса*

*Научный руководитель С. Б. Дагбаева, канд. психол. наук,*

*доцент кафедры психологии образования*

*Забайкальский государственный университет, г. Чита*

Исследование особенностей этнической социализации молодого поколения в современном обществе является весьма актуальной проблемой. Это определяется тем, что процесс этнической социализации является процессом, играющим значительную роль в жизнедеятельности, как общества, так и личности, а также обеспечивающим самовоспроизводство общественной жизни. Кроме того, этническая социализация способствует воспроизводству этничности, которая как на индивидуально-личностном, так и групповом уровнях продолжает выполнять ряд существенных функций: информационную, психологическую, регулятивную, инструментальную и мотивационную. Важное место и значение для изучения и разработки проблем, связанных с социализацией, культурной и этнической идентификацией молодежи, имеют работы таких ученых, как Е. С. Топилиной, Н. М. Лебедевой,

Ю. В. Еремина, А. Г. Здравомыслова, С. Н. Иконниковой, И. С. Кона, А. И. Ковалевой, Н. Н. Козловой, Р. Г. Гуровой, В. А. Лукова, В. И. Чупрова, В. Н. Ярской [1; 4; 5; 8].

Важным моментом выступает обращение к проблеме этнической социализации молодого населения России, выделяя ее как социальную общность, для представителей которой вопрос формирования и сохранения позитивной этнической идентичности и этнической толерантности имеет значимые и весомые последствия.

Наиболее ярким представителем современной молодежи является такая социальная группа, как студенчество. Студенчество является составной частью молодежи, представляет собой специфическую социальную группу, характеризующуюся особыми условиями жизни, труда и быта, социальным поведением и психологией, системой ценностных ориентаций. Данная социальная группа не должна оставаться в стороне от проблемы укрепления этнической толерантности, формирования отношения к ней как к важнейшей ценности общества, развития адекватных представлений о различных аспектах межэтнического взаимодействия, принятия навыков конструктивного межэтнического и межкультурного общения. И наиболее успешным для реализации этого подхода в обществе является процесс этнической социализации [6].

Под этнической социализацией понимается процесс, в результате которого формируется этническая идентичность, толерантность, ценностные ориентации, гражданская идентичность и т. д. [2]. Также необходимо отметить, что особенности этнической социализации в современном трансформирующемся российском обществе, исходным принципом определяют не культурный национализм, а принцип диалога культур, мультикультурализма.

В связи с этим нами было проведено исследование особенностей этнической социализации молодого поколения.

Исследование проводилось на базе факультета юридических и исторических наук Забайкальского государственного университета г. Читы, в котором приняли участие 110 студентов. Для проведения данного исследования нами был использован пакет диагностических методик, который включает: тест-опросник «Индекс толерантности» Г. У. Солдатовой, О. А. Кравцовой, О. Е. Хухлаева, Л. А. Шайгеровой, методика «Типы этнической идентичности» Г. У. Солдатовой и С. В. Рыжовой и методика «Измерения выраженности гражданской идентичности» Лебедевой Н. М., Татарко А. Н. В ходе исследования мы получили следующие результаты.

Результаты исследования по методике «Индекс толерантности» Г. У. Солдатовой, О. А. Кравцовой, О. Е. Хухлаева, Л. А. Шайгеровой позволили сделать следующий вывод: 6,4 % (7 чел.) испытуемых имеют низкий уровень толерантности, что свидетельствует о наличии выраженных интолерантных установок по отношению к окружающему миру и людям. 74,5 % (82 чел.) студентов показали средний уровень толерантности, что позволяет полагать, что для людей характерно сочетание как толерантных, так и интолерантных черт. 19,1 % (21 чел.) испытуемых показали высокие результаты, а это значит, что им характерен высокий уровень толерантности. Представители этой группы обладают выраженными чертами толерантной личности.

Полученные данные в результате диагностики студентов с помощью методики «Типы этнической идентичности» Г. У. Солдатовой и С. В. Рыжовой выглядят следующим образом: доминирующим типом этнической идентичности является «позитивная этническая идентичность» (14,62 балла); следующими по степени выраженности выступают такие типы этнической идентичности, как этническая индифферентность (9,3 балла) и этнофанатизм (8,57 балла). Менее выраженными типами этнической идентичности являются этноэгоизм (7,32 балла), этноизоляционизм (6,4 балла) и этнонигилизм (4,47 балла).



При исследовании гражданской идентичности с помощью методики «Измерения выраженности гражданской идентичности» Лебедевой Н. М., Татарко А. Н. нами были выявлены следующие показатели. Большинство испытуемых ощущают себя гражданином своей страны сильно – 80 % , иногда ощущают, а иногда нет – 8,1 % и совсем не ощущают или ощущают, но слабо – 11,8 % . По данной шкале среднее значение у испытуемых равно 3,9, что является показателем выше среднего. Отношение испытуемых к тому, что они являются гражданами Российской Федерации, вызывает гордость или спокойную уверенность у 78,1 % испытуемых; никаких чувств не вызывает у 18,1 % студентов и вызывает обиду, ущемленность, униженность у 3,6 %. В группе среднее значение по данной шкале равно 1,8, данный показатель является ниже среднего.

Выводы. Анализ полученных данных говорит о том, что большинство студентов могут проявлять себя в одних социальных ситуациях толерантно, а в других могут проявлять интолерантность. Данное обстоятельство вызывает настороженность тем, что на словах они могут признавать принципы толерантности, но при этом могут испытывать и проявлять личное неприятие к отдельным социокультурным группам. Также выявлен доминирующий тип этнической идентичности – «позитивная этническая идентичность», которая в своей структуре соотносит позитивный образ собственной этнической группы с позитивным ценностным отношением к другим этническим группам, а также определяет готовность к межэтническим контактам. Наименее выраженным типом этнической идентичности был выявлен этнонигилизм, в соответствии с которым все человечество рассматривается как нечто целое, этничности нет вообще, это может быть связано с этнической неполноценностью, ущемленностью, стыдом за представителей своего этноса. Данные, полученные в ходе диагностики выраженности гражданской идентичности демонстри-

руют, что большинство студентов осознают себя гражданами Российской Федерации, и данное отношение сопровождается гордостью и ощущением спокойной уверенности.

Таким образом, необходимо отметить, что этническая социализация молодого поколения в обществе выступает условием социального воспроизводства. Поэтому социализация подрастающего поколения должна быть опережающей, учитывающей настоящие и возможные в будущем изменения. Данное исследование послужит в дальнейшем основой для составления и использования на практике различных программ по развитию толерантности и формированию позитивной, гражданской идентичности.

### Литература

1. Гурова Р. Г. Современная молодежь: социальные ценности и нравственные ориентации // Педагогика. 2000. №10. С. 32–45.
2. Дагбаева С. Б. Этническая социализация молодого поколения в изменяющемся мире // Гуманитарный вектор. 2012. № 1 (29). С. 240–247.
3. Зинурова Р. И. Этническая социализация молодежи в условиях современного российского общества: дис. ... д-ра социол. наук: 22.01.04. М., 2005. 382 с.
4. Козлова О. Н. Социальные миры поколений // Социально-гуманитарные знания. 2004. № 2. С. 128–145.
5. Лебедева Н. М., Татарко А. Н. Социально-психологические факторы этнической толерантности и стратегии межгруппового взаимодействия в поликультурных регионах России // Психологический журнал. 2003. № 5. С. 31.
6. Ручкин Б. А. Молодежь и становление новой России // Социально-гуманитарные знания. 2003. № 5. С. 90–99.
7. Солдатова Г. У., Шайгерова Л. А. Психодиагностика толерантности личности. М.: Смысл, 2008. 172 с.
8. Топилина Е. С. Особенности социализации молодого поколения в современной России // Гуманитарные и социально-экономические науки. 2006. № 3. 140 с.

## **Стиль управления и социально-психологический климат коллектива**

*Е. С. Секисова, студентка 4 курса*

*Научный руководитель С. Ю. Мохова, канд. психол. наук,  
доцент кафедры теоретической и прикладной психологии  
Забайкальский государственный университет, г. Чита*

Актуальность рассматриваемого вопроса обусловлена тем, что эффективность деятельности трудовых коллективов во многом зависит от состояния социально-психологического климата, а также влияния на него стиля руководства и личностных качеств руководящего состава.

Отмечена закономерность того, что коллективы, имеющие благоприятный социально-психологический климат и позитивный стиль руководства, легче переносят воздействие негативных факторов, возникающих в процессе трудовой деятельности, а также более качественно выполняют возложенные должностные обязанности, что сказывается на эффективности профессиональной деятельности. При анализе литературы, удалось выявить, что при негативном социально-психологическом климате, эффективность труда может падать на 15–40 %, при позитивном же – повышаться на 10–20 %. Кроме того, социально-психологический климат может влиять и на здоровье людей, так, например, неблагоприятный морально-психологический климат отрицательно влияет на уровень заболеваемости, вследствие развития у членов коллектива хронических стрессовых реакций [3].

Проблему взаимосвязи стиля управления и социально-психологического климата в коллективе необходимо рассматривать для оценки и оптимизации социально-психологического климата для решения широкого круга задач, таких, например, как создание работоспособного коллектива, повышение эффективности руководителя и программ мотивации работников, повышения производительности труда, снижение текучести кадров и т. д.

Классические эксперименты Э. Мэйо и его коллег, проводившиеся в конце 30-х гг. прошлого века на заводе американской компании «Вестерн Электрик», продемонстрировали значимость данной социально-психологической характеристики с точки зрения эффективности групповой деятельности [1]. В рамках этого эксперимента, исследователи манипулировали целым рядом переменных, связанных с условиями работы, и доказали, что практически любое изменение приводило к росту производительности труда. Ученые пришли к выводу, что главной из причин данного явления было «...изменение социальной среды. Обычные работницы, которые выполняли рутинную работу, имеющую низкий статус и почти не пользующуюся признанием, были превращены в значительных людей. Исследователи доброжелательно беседовали с ними (часто это происходило в кабинете руководителя) и во всех подробностях расспрашивали о том, что они думают об условиях работы. Вместо строгого начальника, которого интересовали только производственные вопросы, они получали подготовленного наблюдателя, с пониманием относившегося к их нуждам. С развитием чувства групповой ответственности изменился моральный дух бригады. Полностью прекратилась текучесть кадров, а количество невыходов на работу упало настолько, что составляло лишь малую долю от этого показателя в других бригадах. Например, одна «лентяйка», которая в течение 32 месяцев, предшествовавших эксперименту, отсутствовала на работе 85 раз, за следующие 16 месяцев не пропустила ни одного дня» [2].

Эффективность деятельности любого коллектива тем выше, чем в большей степени руководитель является не просто формальным начальником, но и неформальным лидером.

Руководителю важно помнить, что особую роль среди формирования благоприятного социально-психологического климата коллектива играют отношения руководителя и под-

чиненного, поэтому необходимо избрать стиль руководства, соответствующий социально-психологической ситуации, сложившейся в коллективе и учитывая специфику деятельности данного коллектива. Стиль руководства – это типичный для руководителя образ мыслей, поведения и деятельности при решении им управленческих задач.

Среди основных стилей управления принято выделять: демократический, авторитарный, попустительский.

Демократический стиль управления предполагает, что руководитель, принимая решения, учитывает мнение подчиненных, стремится управлять коллективом совместно с подчиненными, предоставляет им свободу действий, поддерживает инициативу. Такой руководитель четко обозначает цели и задачи, а это в свою очередь, способствует раскрытию потенциала подчиненных. Руководитель стимулирует благоприятный психологический климат в коллективе, отстаивает интересы подчиненных. Зачастую, руководитель в таких коллективах является лидером.

Авторитарный стиль основывается на формальном авторитете руководителя, решения принимает только руководитель. Подчиненные являются только исполнителями. Руководитель закрепляет за собой все основные функции управления, стремится полностью контролировать рабочий процесс. Данный стиль руководства, как и другие стили, имеет положительные и отрицательные стороны. Положительной стороной этого стиля является оперативность воздействия на подчиненных. Применение этого стиля необходимо в условиях низкой трудовой дисциплины или в случаях возникновения экстремальных ситуаций. Главной отрицательной стороной является отсутствие гибкости, неумение перестраиваться в новых ситуациях. Нередко авторитарный стиль управления используют в силовых структурах, армии или спорте.

Попустительский стиль имеет своим следствием низкую продуктивность и качество работы, это обусловлено тем, что

работу «пускают на самотек», такой руководитель вместе со своим коллективом просто «плывут по течению». Нередко коллектив распадается на неформальные группы, следствием этого является сокращение дистанции в общении, что может отрицательно влиять на успешность работы группы, происходит неудовлетворенность совместной работой, а это, в свою очередь, ведет к формированию неблагоприятного социально-психологического климата. Попустительский стиль может быть приемлем только в творческих коллективах, где каждый работник отличается индивидуальным творческим подходом.

Верным признаком благоприятного социально-психологического климата является включенность всех членов коллектива в процесс управления, который может принять форму самоуправления.

Коллективное настроение обладает заразительностью, оно определяет характер и сущность межличностных отношений, влияет на стиль руководства коллективом, поэтому для руководителя важной задачей является создание таких условий деятельности, при которых каждый сотрудник коллектива имеет возможность раскрыть свой личностный и профессиональный потенциал. Руководителю необходимо чувствовать эмоциональное состояние каждого сотрудника, развивать чувство эмпатии, необходимо создавать в коллективе доверительные отношения, согласие и взаимопонимание. Сплоченность – это сила любого коллектива. Важно помнить, что атмосферу сплоченных коллективов отличает особый психологический климат, сотрудники сплоченного коллектива эмоционально вовлечены в дела своего коллектива, у них достаточно развито чувство групповой идентичности. Сотрудники коллектива с низким уровнем сплоченности действуют сами по себе, на свой страх и риск, стараясь продемонстрировать индивидуальные результаты, зачастую в ущерб другим. Управленческие действия руководителя должны основываться на хорошем

знании подчиненных, умении поставить себя на их место, способности анализировать ситуацию, уметь прогнозировать последствия своих действий. Выбирая тактику и стратегию управления коллективом, руководителю нужно: относиться к подчиненным корректно и внимательно, проявлять интерес к здоровью, настроению, интересам и увлечениям подчиненных, обязательно поощрять подчиненных за хорошую работу, поскольку даже критика переносится нередко легче, чем отсутствие похвалы за успехи в труде.

### Литература

1. Донцов А. И. О понятии группа в социальной психологии // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 1997. № 4. С. 51–61
2. Каdifов В. В. Теория организации: учебное пособие для вузов. Рос. гос. аграр. заоч. ун-т; Ин-т государственного управления, менеджмента и инф-ки. М.: Фонд «Мир»: Академический проект, 2005. 144 с.
3. Приказ МВД РФ от 11.02.2010 г. № 80 «О морально-психологическом обеспечении ОСД ОВД РФ». Руководство по морально-психологическому обеспечению оперативно-служебной деятельности органов внутренних дел Российской Федерации.

### **Формирование наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста с ЗПР посредством нетрадиционного рисования**

*Н. И. Сергеева, воспитатель по изобразительности МА ДОУ ЦРР №2 «Золотая рыбка», г. Краснокаменск*  
*Научный руководитель Ю. В. Сутурина, канд. психол. наук, доцент кафедры специальной психологии коррекционной педагогики Забайкальский государственный университет, г. Чита*

Умственное развитие, формирование мышления является важной стороной в развитии личности дошкольников, в частности, ее познавательной сферы. Именно направленность на

отражение непосредственно ненаблюдаемых связей и отношений (например, причинно-следственных), на выделение в вещах и явлениях главного и неглавного, существенного и несущественного и отличает мышление, как познавательный процесс от восприятия и ощущения.

Дошкольный возраст является периодом интенсивного формирования психики на основе тех предпосылок, которые сложились в раннем детстве и наиболее сензитивным для формирования основных психических процессов [1]. Должны быть выявлены и максимально использованы возможности этого возраста для всех категорий детей. Особенно это важно для детей с аномальным развитием, так как раннее начало обучения является одним из основных условий максимальной коррекции и компенсации их психического развития [2].

В познавательной деятельности дошкольника психологи выделяют ведущую роль наглядно-образного мышления (Л. А. Венгер, А. В. Запорожец, Т. В. Чередникова, Н. Н. Поддьяков и др.). Степень его сформированности во многом определяет успешность дальнейшего обучения ребенка в школе и обуславливает готовность к развитию словесно-логического мышления [2].

Жан Пиаже предложил теорию развития интеллекта в детстве, которая оказала большое влияние на современное понимание развития мышления. В теоретическом плане он придерживался мысли о практическом, деятельностном происхождении основных интеллектуальных операций. На этой теории основывали свои экспериментальные работы Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, В. В. Давыдов, А. В. Запорожец, П. Я. Гальперин и многие другие [4].

Многие ученые считают особенно важной связь рисования с мышлением ребенка. Рисование развивает память, внимание, учит ребенка думать и анализировать, соизмерять и сравнивать, сочинять и воображать [4]. Велика роль рисо-



вания в формировании наглядно-образного мышления, особенно если это рисование нетрадиционное, в котором для ребенка раскрывается свобода выбора творческих образов, мысли [5]. В настоящее время исследованиями и разработкой методов и приемов нетрадиционного рисования занимаются И. А. Лыкова, Г. Н. Давыдова, А. В. Никитина, Р. Г. Казакова, В. А. Баймашова. Данный вид рисования, нетрадиционные техники изображения на занятиях с детьми используются редко, не учитывается их высокая коррекционная значимость [5].

Исследование и формирование наглядно-образного мышления у детей с задержкой психического развития проводилось в ДОУ № 2 г. Краснокаменска. В исследовании принимало участие 10 детей старшего дошкольного возраста с диагнозом задержка психического развития. По данным медицинских карт, эти дети имеют задержку психического развития конституционального и церебрально-органического происхождения. Из личных дел известно, что все дети из благополучных семей. После проведения беседы с детьми можно говорить об их открытости и желании общаться со взрослым, в то время как контактировать с другими детьми им не всегда удастся. Из бесед с воспитателями групп (которые посещают дети ЗПР), по результатам диагностики, проводимой в ДОУ, можно сделать вывод, что дети с ЗПР не усваивают общеобразовательную программу детского сада. Данная группа детей нуждается в дополнительной помощи, в коррекционно направленных занятиях.

Для изучения наглядно-образного мышления у детей с ЗПР использовались следующие методики: «Нахождение недостающих деталей» (Чередникова Т. В.), «Перцептивное моделирование» (Венгер Л. А.), Кубики Кооса, Лабиринт (Венгер Л. А.), Нелепицы (Чередникова Т. В.) [6; 3].

Проанализировав данные по проведенным методикам на констатирующем этапе психодиагностического обследо-

ния наглядно-образного мышления детей с ЗПР старшего дошкольного возраста, были получены следующие результаты: у 20 % детей наблюдается высокий уровень наглядно-образного мышления. Они с интересом принимали все задания, не нуждались в повторении инструкций, выполняли их самостоятельно, действуя на уровне практической ориентировки, а в некоторых случаях – на уровне зрительной ориентировки. В задачах на классификацию картинок вербально обосновывали свое решение. Помощь взрослого при решении задач данным испытуемым практически была не нужна. Дети думали над результатами решения, оценивали степень его правильности. При этом данные испытуемые были очень заинтересованы в результате своей деятельности. Эти дети, как правило, достигают хорошего уровня психического развития.

30 % испытуемых показали средний уровень развития наглядно-образного мышления. Они заинтересованно сотрудничали с воспитателем, сразу же принимали задание и стремились к его выполнению. Однако самостоятельно данные испытуемые не всегда могли найти адекватный способ выполнения и часто обращались за помощью к взрослому, поэтому не все предложенные задания выполнялись ими правильно. Важно отметить, что дети также проявляли большую заинтересованность в результатах своей деятельности.

Низкий уровень наглядно-образного мышления наблюдается у 50 % испытуемых. В характере их действий отмечалось стремление достигнуть искомого результата, но действия детей оставались хаотичными, а в дальнейшем иногда происходил отказ от выполнения заданий. В преобладающем большинстве случаев испытуемые нуждались в дополнительном повторении инструкции, разъяснении задания. Важно отметить, что они не владеют необходимым запасом более или менее дифференцированных общих представлений и простейших понятий. Необходимыми операциями в умственном плане владе-

ют явно недостаточно. В условиях обучения, когда взрослый просит выполнить задание по подражанию, дети с заданием справляются. Однако, после обучения самостоятельно выполнить задание дети не могут, что свидетельствует о том, что принцип действия остался ими не осознан. После выполнения упражнений не все испытуемые были заинтересованы в результатах своей деятельности.

По итогам проведенной диагностики можно констатировать, что большая часть наблюдаемых детей с ЗПР имеют несформированное наглядно-образное мышление. Такие дети нуждаются в дополнительной коррекционной работе. С этой целью была разработана и апробирована коррекционно-развивающая программа по формированию наглядно-образного мышления у детей с ЗПР с применением нетрадиционных техник рисования.

Коррекционная программа составлена с учетом возрастных и индивидуальных особенностей и способностей к практической деятельности детей с ЗПР. Программа состоит из 12 занятий. Каждое занятие содержит технику нетрадиционного рисования. На занятиях с данной категорией детей использовались различные представленные техники, которые применялись по мере их усложнения. Рисование карандашами и красками требует у дошкольника высокого уровня владения техникой рисования, сформированных навыков, знание приемов работы. Однако, несмотря на усилия, рисунок получается непривлекательным. Поэтому на помощь приходят нетрадиционные приемы рисования. Нетрадиционные техники рисования являются средством коррекции психики, позволяют преодолеть чувство страха, выразить свои эмоции и чувства, дают уверенность в своих силах [4].

Для работы использовались разные техники нетрадиционного рисования. Например, различные виды печаток. Они не требуют никаких специальных навыков: понадобятся лишь от-

тиски готовых форм, смазанных красками. Печатку обмакивают в краску или прижимают к окрашенной «штемпельной подушечке» – плоскому куску поролона («Кирпичный дом»). Печатку можно сделать из ватной палочки, пробки, кусочка сырой картофелины, свеклы, моркови, ластика, кусочка поролона, смятой бумаги, подойдет и жесткая сухая клеевая кисть, которую обмакивают в густую гуашь и рисуют методом «полусухого тычка» («Ежики»). Отпечатывать можно ладонь, части ладони, пальцы, получаются рыбы, осьминоги, морские коньки («Морской мир»). Для техники «Кляксография» потребуется трубочка для коктейля, лист бумаги, немного красок. Прием рисования несложный: нужно нанести немного краски на бумагу, взять трубочку и подуть. Раздувать краску можно в нескольких направлениях, даже по кругу! А результат получается непредсказуемый! Не менее интересна техника «Монотипия». Для этого лист бумаги для рисования нужно разделить на две равные части, сложив его пополам. На одной части нарисовать половину симметричного предмета (бабочка, ваза с цветами и т. д.). Пока краска не высохла, наложить чистую половину листа на изображение и прогладить ладонью. Раскрыть лист и при необходимости дорисовать предмет.

После проведения коррекционно-развивающих занятий была проведена повторная диагностики наглядно-образного мышления у данной категории детей. Проанализировав данные, были получены следующие результаты.

60 % детей показали высокий уровень развития наглядно-образного мышления, что на 40 % выше, чем на констатирующем этапе (20 %). Это свидетельствует о положительном изменении в уровне наглядно-образного мышления у детей с ЗПР, о повышении заинтересованности детей в деятельности, о стремлении к качественному, осмысленному выполнению заданий, самостоятельно, без помощи взрослого, действуя на уровне практической ориентировки. Уровень наглядно-об-

разного мышления у детей с ЗПР значительно вырос, благодаря проведенной с ними коррекционной работы. 30 % испытуемых показали средний уровень. Это соответствует и ранее полученным данным, но в эту группу попали дети, ранее составляющие третью группу с низким уровнем развития наглядно-образного мышления. У этих детей более заметно стала проявляться заинтересованность в выполняемой деятельности. Стоит отметить, что эти дети выполняли задания самостоятельно, редко допускали ошибки и нуждались в помощи взрослого.

У 10 % из обследуемых детей уровень сформированности наглядно-образного мышления остался на прежнем уровне. Вероятно, эти дети нуждаются в более длительной коррекционной работе. Для этих детей оказалось сложным выполнение ряда заданий. Это можно объяснить тем, что у детей с ЗПР наблюдается снижение уровня обобщения, в суждениях доминируют непосредственные представления о предметах и явлениях, оперирование общими признаками заменяется установлением сугубо конкретных связей между предметами и явлениями. Операция классификации, в основе которой лежит выделение обобщенного свойства предмета, отвлечение от множества других его конкретных свойств и особенностей, вызывает затруднения. Этим детям так же сложно было выполнять практическую деятельность на занятиях.

Анализируя результаты, полученные на констатирующем и контрольном этапах исследовательской работы, можно сделать вывод о том, что произошли положительные изменения в уровне развития наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. Это доказывает, что применение техник нетрадиционного рисования стимулирует развитие наглядно-образного мышления и доставляет немало эстетического удовольствия детям.

## Литература

1. Борякова Н. Ю. Клиническая и психолого-педагогическая характеристика детей с задержкой психического развития. М.: Изд-во НЦ ЭНАС, 2001. 114 с.
2. Дети с задержкой психического развития / Т. А. Власова, В. И. Лубовский, Н. А. Цыпина. М.: Смоленск, 1990. 91 с.
3. Диагностика умственного развития дошкольников / Венгер Л. А., Холмовский В. В. М.: Педагогика, 1988. 141 с.
4. Иванова Н. В. Развитие мышления детей дошкольного возраста методом нетрадиционного рисования <http://nsportal.ru/detskii-sad/risovanie/razvitie-myshleniya-detey-doshkolnogo-vozrasta-metodom-netradicionnogo>
5. Лебедева Е. Н. Использование нетрадиционных техник в формировании изобразительной деятельности дошкольников с задержкой психического развития: метод. пособие. М.: Классика Стиль, 2004. 72 с.
6. Фадина Г. В. Диагностика и коррекция задержки психического развития детей старшего дошкольного возраста: учеб.-метод. пособие. Балашов: «Николаев», 2004. 68 с.

## Соотношение уровня социально-психологической адаптации студентов с показателями их общительности

*А. В. Сеницына, магистрантка 2 курса  
Научный руководитель Н. М. Сараева, д-р психол. наук,  
профессор кафедры теоретической и прикладной психологии  
Забайкальский государственный университет, г. Чита*

Актуальность исследования. Значительные и резкие социально-экономические изменения, нестабильность и напряженность жизни в нашей стране, требующие от современного человека активизации адаптационного потенциала, гибкости и устойчивости, обусловили особую актуальность исследований социально-психологической адаптации. Значимой социальной группой, во многом определяющей будущее страны, является студенчество. Обществу необходимы люди, способные не только сосуществовать с окружающей средой, но и реализовывать свои возможности, развивать себя в профессиональной

деятельности. От того, насколько адаптирован молодой специалист к социальным условиям на этапе профессионально-учебной деятельности, будет зависеть ее успешность и дальнейшая «отдача» в профессии.

Социально-психологическая адаптация студентов включена в ряд фундаментальных вопросов образования: подготовка конкурентоспособных специалистов, развитие личности, профессионализация, социализация студентов. В настоящее время в связи с модернизацией российского образования потребность в исследованиях социально-психологической адаптации студентов возрастает.

Уровень социально-психологической адаптации студентов зависит от множества факторов. Среди внутренних личностных факторов особая роль принадлежит общительности человека. Общительность имеет особое значение для студентов, поскольку облегчает процесс их обучения, способствует более быстрому и успешному включению их в новую студенческую среду, личностному и профессиональному становлению, а значит – адаптации к новым условиям обучения. Однако, несмотря на понимание важной роли общительности человека для социально-психологической адаптации, соотношение между ее уровнем и характеристиками (показателями) общительности у студентов не было предметом специального изучения. Существует противоречие между значимостью информации о таком соотношении и явной недостаточностью обоснованных данных по этому вопросу.

Цель исследования – провести эмпирический анализ соотношения уровня социально-психологической адаптации и показателей общительности студентов, обучающихся в вузах Забайкальского края, для которого характерны осложненные условия жизнедеятельности людей.

Методологическую основу исследования составил субъектно-деятельностный подход к анализу психической

реальности (С. Л. Рубинштейн, Б. Г. Ананьев, А. Н. Леонтьев, А. В. Брушлинский, А. Г. Асмолов, К. А. Абульханова и др.). Исследование выполнялось с опорой на важнейшие методологические принципы отечественной психологии: принцип детерминации, личностный принцип.

Некоторые подходы к трактовке адаптации. Проблема адаптации как одного из важнейших факторов развития личности студента достаточно активно исследовалась в отечественной психологии. Цель социально-психологической адаптации – не приспособление к среде, а самореализация личности. Адаптационный период для студентов является важным этапом развития личности, он сопровождается ломкой прежних стереотипов социального взаимодействия.

Согласно И. А. Милославовой, адаптация человека включает «...момент активности со стороны личности» и сопровождается «определенными сдвигами в ее структуре» [2, с. 116]. И. А. Милославова характеризует типы адаптации в связи с уровнем соответствия личности внешним условиям. Это *уравновешивание* – установление равновесия между средой и индивидом, которые проявляют взаимную терпимость к системе ценностей и стереотипам друг друга; *псевдоадаптация* – сочетание внешней приспособленности к обстановке с отрицательным отношением к ее нормам и требованиям; *приравнивание* – признание и принятие основных систем ценностей новой ситуации, взаимные уступки; *уподобление* – психологическая переориентация индивида, трансформация прежних взглядов, ориентации, установок в соответствии с новой ситуацией [2, с. 24].

Социально-психологическая адаптация студентов имеет отличительные особенности – интенсивный характер, стремительное течение, яркое проявление личностных черт и изменений личности в ходе адаптации, она оказывает заметное воздействие на социальное развитие личности студента.



Одним из наиболее обсуждаемых является вопрос о критериях адаптации (адаптированности). В. Г. Чайка критериями адаптированности студентов к вузу считает: 1) объективные результаты учебной деятельности, 2) степень интеграции личности с коллективом и социальный статус учащихся, их общественную активность, 3) степень реализации внутриличностного потенциала, 4) эмоциональное самочувствие (тональность индивидуального самочувствия), степень выраженности синдрома психоэмоционального напряжения, наличие/отсутствие невротических реакций [3]. О. И. Зотова, И. К. Кряжева справедливо предлагают разделить критерии социально-психологической адаптации на объективные и субъективные. К первым относят продуктивность деятельности, реальное положение в коллективе, показателями которых являются профессионально-квалификационный рост, стаж работы, успеваемость [1].

Полноценная адаптация личности невозможна без общения, которое позволяет человеку реально ощущать собственную ценность и значимость, самоутверждаться, с возможной полнотой проявлять свои способности в любых условиях. Именно искажение и дефицит общения приводит к различным отклонениям в развитии их психических процессов, состояний и свойств личности. Общительность является проявлением активности личности в коммуникативной сфере, наиболее значимой для социально-психологической адаптации.

Объект исследования – социально-психологическая адаптация студентов.

Предмет исследования – уровень социально-психологической адаптации студентов с разными характеристиками общительности.

Гипотеза исследования состоит в следующих допущениях:

1. Существует связь между уровнем социально-психологической адаптации студентов и характеристиками (показателями) их общительности;

2. Уровень социально-психологической адаптации студентов с более высокими показателями общительности выше, чем студентов, чьи показатели общительности ниже.

Методы исследования. Эмпирическим методом исследования служил опрос, представленный следующими конкретными методиками: «Опросник социально-психологической адаптированности» – шкала СПА К. Роджерса и Р. Даймонда, Опросник – «Оценка уровня общительности» В. Ф. Ряховского, Методика изучения потребности в общении О. П. Елисеева, Вопросник КОС – выявление коммуникативных и организаторских склонностей.

Исследование проводилось на базе Забайкальского государственного университета. В исследовании приняли участие 60 студентов, средний возраст 20 лет.

Результаты исследования показали, что у студентов в целом высокий уровень адаптивности, принятия себя и других и внутреннего контроля при средних показателях эмоционального комфорта, доминирования, ведомости, эскапизма и низких – эмоционального дискомфорта и внешнего контроля (см. табл. 1). Это свидетельствует о том, что они имеют позитивную самооценку, доверяют себе, дружественно относятся к миру и окружающим людям, принимают их, одобряют их жизнь, кроме того, имеют активную жизненную позицию, осознают, что достижение жизненных целей зависит от них самих, редко обнаруживают выраженные отрицательные эмоциональные состояния, в связи с чем достаточно быстро адаптируются к условиям вуза.

*Таблица 1*

**Результаты изучения социально-психологической адаптации студентов по опроснику СПА**

<i>Параметры СПА</i>	<i>M</i>	<i>Std. Dev.</i>	<i>нормы</i>	<i>Интегральные показатели</i>	<i>в %</i>
Адаптивность	153,13	14,691	68–136	Адаптация	58,07
Деадаптивность	72,48	27,083	68–136		
Принятие себя	51,97	5,571	22–42	Самопринятие	76,68
Непринятие себя	12,23	6,900	14–28		

Принятие других	26,78	3,200	12–24	Принятие других	93,45
Неприятие других	13,43	6,920	14–28		
Эмоциональный комфорт	28,12	3,714	14–28	Эмоциональная комфортность	69,35
Эмоциональный дискомфорт	13,93	8,743	14–28		
Внутренний контроль	55,30	6,107	26–52	Интернальность	60,37
Внешний контроль	19,42	9,097	18–36		
Доминирование	10,53	3,393	6–12	Стремление к доминированию	52,51
Ведомость	16,62	5,165	12–24		
Эскапизм (уход от проблем)	14,43	3,932	10–20		

Принимая во внимание, что трудности адаптации к новым условиям жизни и личностного развития у студентов могут возникать из-за сложностей в общении, важным является анализ их общительности как важнейшего свойства личности.

Результаты исследования особенностей общительности испытуемых позволили выделить среди них группу (45 %) с высоким уровнем общительности и группу (30 %) с низким уровнем общительности. Анализ соотношения уровня социально-психологической адаптации студентов с показателями их общительности позволил установить, что характеристики ряда параметров социально-психологической адаптации общительных и необщительных студентов все же отличаются (см. табл. 2).

Таблица 2

**Среднегрупповые показатели социально-психологической адаптации студентов с разным уровнем общительности**

<i>Параметры СПА</i>	<i>Показатели студентов с высоким уровнем общительности</i>		<i>Показатели студентов с низким уровнем общительности</i>	
	<i>M</i>	<i>Std. Dev.</i>	<i>M</i>	<i>Std. Dev.</i>
Адаптивность	158,90	14,60	130,83	2,11
Деадаптивность	60,25	22,98	63,67	26,00
Принятие себя	53,20	4,84	43,17	1,83
Неприятие себя	9,75	6,03	8,17	4,89

Принятие других	26,20	3,54	21,67	0,67
Непринятие других	9,55	5,53	14,33	7,00
Эмоциональный комфорт	29,00	3,19	24,17	0,83
Эмоциональный дискомфорт	11,40	8,21	18,50	2,67
Внутренний контроль	55,80	7,15	44,17	1,17
Внешний контроль	14,25	6,95	18,17	6,83
Доминирование	10,95	3,45	8,17	1,89
Ведомость	14,25	4,74	17,17	3,17
Эскапизм (уход от проблем)	12,45	3,61	13,50	4,67

Данные таблицы подтверждают: уровень социально психологической адаптации студентов с высокими показателями общительности выше, чем у студентов с низкими показателями общительности. Статистически значимы различия в показателях дезадаптивности, принятия и непринятия себя и других, эмоционального комфорта и дискомфорта, внутреннего и внешнего контроля и ведомости.

Общительные студенты одобряют и принимают себя и других людей, имеют более высокую самооценку, доверяют себе и окружающим; у них чаще отмечается положительный эмоциональный настрой и они полагают, что происходящие с ними события являются результатом их деятельности.

Необщительные студенты медленнее адаптируются к меняющимся условиям, имеют более низкую самооценку, склонны к подчинению, самообвинению, критически и с раздражением относятся к людям, поэтому видят и в себе, и в окружающих преимущественно недостатки, ожидают их негативной оценки, в связи с чем у них, естественно, преобладает отрицательный эмоциональный фон, и они считают, что все происходящее с ними – результат действия внешних сил (случая, других людей).

Выводы по результатам исследования. Анализ эмпирических данных показал, что 1) существует связь между уровнем социально-психологической адаптации студентов и характеристиками (показателями) их общительности; 2) уровень социально-психологической адаптации студентов с более высокими показателями общительности выше, чем студентов, чьи показатели общительности ниже.

### **Литература**

1. Зотова О. И., Кряжева И. К. Некоторые аспекты социально-психологической адаптации личности // Психологические механизмы регуляции социального поведения. М., 1979. 481 с.
2. Милославова И. А. Адаптация как социально-психологическое явление // Социальная психология и философия / под ред. Б. Ф. Парыгина. Л., 1973. Вып. 2. С. 111–120.
3. Чайка В. Г. Особенности социально-психологической адаптации студентов к обучению в вузе // Инновации в образовании. 2002. № 2. С. 35–41.

### **Интеллектуальная готовность к школьному обучению у детей старшего дошкольного возраста (гендерный аспект)**

*Ю. В. Сычева, студентка 5 курса*

*Научный руководитель О. Ю. Зайцева, канд. психол. наук, доцент  
Восточно-Сибирская государственная академия образования,  
Педагогический институт, г. Иркутск*

Эффективность обучения детей в школе во многом определяется уровнем их подготовки. Готовность к обучению в школе – важнейший итог воспитания и обучения дошкольника в детском саду и в семье. Она определяется системой требований, которые предъявляет школа к ребенку. Характер этих требований обусловлен особенностями новой социально-психологической позиции школьника, новыми задачами и обязанностями, к выполнению которых он должен быть подготовлен [1].

Одним из факторов психологической готовности к школьному обучению является интеллектуальная готовность.

Урунтаева Г. А. в учебнике «Дошкольное обучение» дает такое понятие: «Интеллект – это глобальная способность действовать разумно, рационально мыслить и хорошо справляться с жизненными обстоятельствами» (Векслер), то есть интеллект рассматривается как способность человека адаптироваться к окружающей среде.

Интеллектуальная готовность к школьному обучению – систематическое развитие у ребенка основных психических процессов: восприятия, внимания, воображения, памяти, мышления и речи [2]. Основную задачу обучения, отвечающую требованиям времени, мы видим в воспитании гармоничной, развитой в интеллектуальном и личностном плане, творчески и нестандартно мыслящей, владеющей необходимой суммой базовых знаний, умений и навыков, способной и стремящейся к саморазвитию и самоактуализации, психологически и физически здоровой личности учащихся. Один из путей решения этой задачи нам видится в индивидуализации обучения и воспитания с учетом гендерных различий учащихся [3].

Современная педагогическая наука и практика не учитывает пол как важнейшую характеристику ребенка. Дифференцированный подход в дошкольном и школьном обучении и воспитании к девочкам и мальчикам отсутствует.

Когда речь заходит о готовности к школе, то традиционно всплывает образ некоего «усредненного» ребенка, лишённого не только индивидуальности, но и половой принадлежности и в силу этого наделённого всеми требуемыми и одинаково хорошо сформированными качествами будущего школьника. Мальчики и девочки 6–7 лет готовы к школе весьма неодинаково, поэтому и проблемы обучения в начальных классах

у них тоже разные. Для интеллектуальной готовности к обучению с учетом гендерного различия необходимо выяснить различия в познавательной сфере детей [4].

Для интеллектуальной готовности к обучению с учетом гендерного различия необходимо выяснить различия в познавательной сфере детей. Под познавательной сферой мы понимаем особенности детей, то есть его восприятие, память, воображение, мышление, речь и внимание.

В старшем дошкольном возрасте отмечается превосходство девочек в произвольном внимании. Восприятие мальчиков и девочек сильно различаются по своим физиологическим характеристикам. У девочек лучше развито слуховое восприятие, у мальчиков – зрительное [5].

Мышление у девочек развито хуже, чем у мальчиков. Т. Хризман и В. Еремеева видят причину в том, что уже в шесть лет мальчики имеют организацию таких видов деятельности, где необходимо пространственное мышление, которое девочки не имеют даже к тринадцати годам.

Отечественные исследователи И. Клецина, В. Д. Еремеева, Т. П. Хризман отмечают, что у девочек в дошкольном и младшем школьном возрасте обычно лучше развита речь, часто они сильнее мальчиков физически, их биологический возраст (даже при одинаковом так называемом «паспортном» возрасте) выше. У мальчиков достаточно хорошо развита слухоречевая память, у девочек – слуховая. [6]

Таким образом, мы полагаем одним из перспективных направлений исследования проблемы психологической готовности к школьному обучению, в том числе, его интеллектуального компонента, изучение полодифференцированных различий в потенциале познавательной сферы детей старшего дошкольного возраста как основы проектирования адресной

коррекционно – развивающей работы по одному из актуальных направлений современной деятельности дошкольного образовательного учреждения.

### Литература

1. Аверин В. А. Психология детей и подростков. СПб.: Из-во Михайлова В. А., 1998. 379 с.
2. Нефедова Е. А., Узорова О. В. Готовность к школе: практическое пособие для подготовки детей. М.: «Издательство АСТ»; «Премьера»; «Аквариум», 2000. 400 с.
3. Головей Л. А., Рыбалко Е. Ф. Практикум по возрастной психологии / под ред. Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко. СПб.: Речь, 2002. 694 с.
4. Зверева С. В. Особенности готовности к школе мальчиков и девочек // Дошкольная педагогика. 2003. № 7. С. 13–15.
5. Доронova Т. Н. Девочки и мальчики 3–4 лет в семье и детском саду. М.: Линка, 2009. 224 с.
6. Еремеева В. Д. Мальчики и девочки. Учить по-разному. Самара: учеб. литература, 2005. 160 с.

## Влияние мультипликационных фильмов на детей младшего школьного возраста

*М. О. Титова, студентка 4 курса*

*Научный руководитель Е. В. Галева, ст. преподаватель  
Восточно-Сибирская государственная академия образования,  
Педагогический институт, г. Иркутск*

Актуальность проблемы заключается в том, что изучению влияния средств массовой информации на детей уделяется недостаточно внимания. В настоящее время большинство детей в считанные секунды могут скопировать повадки и манеру поведения любимого киногероя или ведущего популярной телепередачи, рассказать, что именно они узнали из средств массовой информации. Но, к сожалению, взятые детьми знания могут включать всякого рода негативную информацию.



В связи с этим, средства массовой информации, в частности мультипликационные фильмы, оказывают большое влияние на формирование личности ребенка.

Теоретический контекст и методы исследования телевизионной коммуникации в отечественной психологии рассматривались в исследованиях Л. С. Выготского, А. А. Леонтьева, Г. М. Андреевой, М. С. Кагана, Б. Д. Парыгина, В. М. Бехтерева в рамках категории «общение», «коммуникация» и «воздействие». Массовая коммуникация как форма опосредованного общения обладает такими особенностями, как превращение человеческого общения в массовое и то, что такое общение носит организационный характер. Исследовательская модель коммуникативного акта, опосредованного телевидением, обусловлена двумя обстоятельствами – логикой развития общественного процесса и изменением структуры самого процесса общения. Важным психологическим фактором, влияющим на эффективное протекание телекоммуникации, является адекватность друг другу двух образов телепередачи – наличие автора и то, как зритель воспринимает образ.

Цель нашего исследования состоит в выявлении влияния, которое оказывают современные мультфильмы отечественного и зарубежного производства на психическое развитие детей младшего школьного возраста.

В настоящее время средства массовой коммуникации играют большую роль в психическом развитии детей. Что же такое коммуникация? По определению Головановой Н. Ф., коммуникация – это умение и навыки общения с людьми, от которых зависит успешность людей разного возраста, образования, уровня культуры и психологического развития, а также имеющих разный жизненный опыт и отличающихся друг от друга коммуникативными способностями.

Анализируя психолого-педагогическую литературу (Л. И. Божович, И. Б. Котова, А. А. Реан, Е. И. Шиянов), мы

пришли к выводу о том, что под влиянием массовой коммуникации происходят сдвиги в сознании людей и в их поведении. При этом выявляются обстоятельства, которые характеризуют непрерывный поток информации, постепенно превращающий количество в определенные качественные сдвиги в сознании людей.

Содержание массовой коммуникативной культуры должно затрагивать ум и чувство, поэтому оно должно опираться на средний уровень осведомленности человека. Поток информации через различные каналы должен заинтересовывать и эмоционально затрагивать.

Воспитание коммуникативной культуры обуславливается тем, как младший школьник усваивает отношения, существующие в обществе. Возникает вопрос: как обеспечивается такое усвоение? Чаще всего в этом помогают мультипликационные фильмы (Н. Ф. Голованова).

Мультфильмы неслучайно любимы детьми самого разного возраста. Яркие, зрелищные, образные, с одной стороны, и простые, ненавязчивые, доступные, с другой. Мультфильмы близки по своим развивающим, воспитательным возможностям сказке, игре, живому человеческому общению. Персонажи мультипликационных фильмов демонстрируют ребенку самые разные способы взаимодействия с окружающим миром. Они формируют первичные представления о добре и зле, эталоны хорошего и плохого поведения. Через сравнение себя с любимыми героями, ребенок имеет возможность научиться позитивно воспринимать себя, справляться со своими страхами и трудностями, уважительно относиться к другим.

Психика младших школьников находится на самом пике развития, основной деятельностью становится учение – приобретение новых знаний, умений и навыков, накопление систематических сведений об окружающем мире, природе и обществе. Все, что мы вложим в ребенка, в дальнейшем будет толь-

ко корректироваться, но не так масштабно, как в этот период. Поэтому очень важно сформировать интересы к средствам массовой коммуникации, которые в дальнейшем не навредят.

В нашем экспериментальном исследовании, проанализировав интересы детей, мы выявили, что из всех средств массовой коммуникации, часто дети выбирают зарубежные мультфильмы. Но стоит взглянуть на внешние данные героев этой мультипликации: героини с кинжалами и мечами, с непропорциональными лицами и телами. Голоса персонажей, дублированные взрослыми, говорят фальшиво и неестественно, имитируя детей. Глаза героев большие, в зрачках искрятся звездочки. Это делает персонаж очаровательным, открытым всему миру. На самом деле – глаза неподвижны. Эта неподвижность гипнотизирует детей, после чего появляется зависимость. Каждый такой мульт-герой похож на ненормального ребенка. Но что тут плохого? Обычные смешные рожицы, карикатуры людей. А дети в это время зомбируются, перенимают черты характера этих персонажей, хотят быть похожими на них.

Исходя из анализа интересов детей, мы выявили, что здоровый ребенок захвачен мультипликацией благодаря естественному любопытству. Загипнотизированный зрелищем, ребенок осуществляет контакт с чем-то идентичным тому, что находится внутри его самого, но когда мультфильм заканчивается, ребенок чувствует себя опустошенным. Символы на экране впитывают в себя его эмоции, а энергия ребенка уходит впустую.

Проанализировав ряд зарубежных мультфильмов, мы выяснили, что девиантное, то есть отклоняющееся поведение героев мультфильмов никем не наказывается («Маша и медведь», «Кот в сапогах»). В итоге, у маленького телезрителя закрепляется представление о допустимости подобных форм поведения, расширяются эталоны хорошего и плохого поступка, допустимого и неприемлемого поведения. Героини западных мультипликационных фильмов способствуют тому, что у девочек пропадает

желание быть матерью («Шрек», «Белоснежка и семь гномов», «Винкс»). Получается это следующим образом: девочки в этих мультфильмах ведут себя агрессивно и распушенно, в них нет целомудрия. Эти героини опровергают и высмеивают все те моральные установки, которые с древнейших времен занимали ведущее место на Руси. Современное подрастающее поколение даже не знает, кто такая Аленушка, Настенька, Варвара-Краса. Вместе с тем, в отечественных мультфильмах существуют и отрицательные персонажи, которые, как правило, легко перевоспитываются. И оказывается, что они такие злобные только потому, что с ними никто не дружил и не сочувствовал им. Очень важно, что в «советских» мультфильмах злой персонаж подавался в юмористической форме, что уравнивало его отрицательную сущность. Такая картина мира гармонизирует психику ребенка.

Мы провели анализ зарубежных мультфильмов, чаще всего встречающихся на экране («Винкс», «Спанч Боб», «Шрек», «Мадагаскар», «Ледниковый период»), и выявили следующие особенности:

- отсутствие сюжетных пауз для осмысления происходящего;
- избыточность продукта для возможности запоминания сюжетов;
- расхождение возрастной адресации образа героя, содержания его речи и контекста его деятельности;
- обилие спецэффектов, которые закрывают смысл происходящих событий и затрудняют восприятие сюжета.

На основе данных особенностей можно сделать вывод о том, что современные мультфильмы, транслируемые детям, затрудняют возможность восприятия и понимания того, что ребенок видит на экране. Персонажи таких мультфильмов не могут стать полноценной моделью идентификации для ребенка, поскольку логика их поведения, содержание их речи, последовательность действий остаются неясными для него (В. М. Соколова).

Наряду с негативным влиянием не следует исключать того, что существуют зарубежные мультфильмы, несущие положительное влияние – это такие, как «Король Лев», «Дамбо», «101 далматинец».

Для всестороннего развития школьника ему необходима сказка, загадка, тайна. Только через романтику и робость перед противоположным полом мальчик может стать настоящим мужчиной. Только скромная, целомудренная и стыдливая девушка может привлекать к себе настоящих мужчин («Варвара-краса – длинная коса», «Василиса Прекрасная»).

Таким образом, мы делаем вывод о том, что просмотр большинства современных мультфильмов является одной из главных причин отклонений в психическом развитии детей младшего школьного возраста. Особенности зарубежных мультфильмов затрудняют возможность восприятия и понимания того, что ребенок видит на экране. Персонажи таких мультфильмов не могут стать полноценной моделью идентификации для ребенка, поскольку логика их поведения, содержание их речи, последовательность действий остаются неясными для ребенка. Вместе с тем, просмотр отечественных мультфильмов (в большинстве своем) влияет положительно. Содержание этих мультфильмов транслирует модель поведения честного, преданного, доброго и справедливого человека, способного активно участвовать в жизни общества, быть патриотом своей Родины, найти настоящих друзей, которые всегда придут на помощь.

### Литература

1. Голованова Н. Ф. Социализация и воспитание ребенка: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. СПб.: Речь. 2004. 272 с.
2. Матвеева Л. В. Психология телевизионной коммуникации / Л. В. Матвеева, Т. Я. Аникеева, Ю. В. Мочалова. М. : РИП-холдинг, 2004. 316 с.
3. Соколова В. М. Персонажи современных мультфильмов в играх и игрушках детей // Психологическая наука и образование. 2011. № 2

## **Психологические основы проблемы формирования интегративных качеств личности ребенка-дошкольника**

*Е. Г. Тихонова, студентка 4 курса*

*Научный руководитель А. И. Улзытуева, д-р пед. наук, доцент  
Забайкальский государственный университет, г. Чита*

Универсализация содержания общего образования в форме выделения неизменного фундаментального ядра общего образования включает совокупность наиболее существенных идей науки и культуры, а также концепцию развития интегративных качеств личности. В связи с тем, что приоритетным направлением новых образовательных стандартов является реализация развивающего потенциала общего среднего образования, актуальной задачей дошкольного образования становится обеспечение развития интегративных качеств личности как основы формирования универсальных учебных действий.

Развитие интегративных качеств личности, обеспечивающих детям в дальнейшем успешное развитие умений учиться, способности к саморазвитию и самосовершенствованию личности, достигается путем сознательного, активного присвоения детьми социального опыта. При этом знания, умения и навыки рассматриваются как производные от соответствующих видов целенаправленных действий, то есть они формируются, применяются и сохраняются в тесной связи с активными действиями самих детей.

Психофизиологическое обоснование механизма овладения знаниями и процесса их интеграции представляется возможным на основе двух психологических концепций – теории поэтапного формирования умственных действий и ассоциативно-рефлекторной природы умственной деятельности. Психологическим обоснованием интегрированного обучения выступают концепция развивающего обучения как стратегия современного образования, разработанная на основе положений теории амплифи-

кации развития личности ребенка (А. В. Запорожец) [2, с. 3–10], и теории о двух тенденциях в умственном развитии дошкольников (Н. Н. Поддьяков) [3, с. 151].

Психологами доказано, что при интегрированном обучении сходство идей и принципов прослеживается лучше, чем при обучении отдельным дисциплинам, так как при этом появляется возможность применения знаний в различных областях.

Педагогическая интеграция реализуется усилением взаимосвязей всех компонентов педагогического процесса: целей, задач, форм организации, содержания и др., при ведущем положении содержания, зависящего от интеграции научных знаний, отражающих полное или неполное, межнаучное и внутринаучное. Опираясь на исходное определение педагогической интеграции, учитывая понимание современного процесса обучения как формирование таких знаний, умений и навыков, которые направлены на формирование различных качеств личности, можно предположить, что интегрированное обучение – это воспитательно-образовательный процесс, построенный на усилении взаимосвязей всех его компонентов, прежде всего, содержания разных предметных областей, отражающих в той или иной степени целостную картину мира в ее естественных взаимосвязях и взаимозависимостях, и направленный на развитие и воспитание личности ребенка посредством развития интегративных качеств.

Целесообразность внедрения интегрированных занятий в педагогический процесс обеспечивается функциями интегрированных форм обучения. Поскольку в интегрированном обучении реализуются содержательные и формальные функции, необходимо учитывать и те, и другие во взаимосвязи.

При разработке интегрированных занятий, преимущественно двухкомпонентных, на основе теории интегрированного обучения с учетом основных особенностей интегрированных занятий выделяют такие особенности, как:

– обеспечение целостности содержания занятия путем его обязательного объединения на тематической основе посредством целесообразных интегрирующих факторов;

– установление естественных, наглядно представленных связей между компонентами содержания;

– обеспечение единства рационального и эмоционального в учебно-познавательной деятельности;

– обеспечение выполнения содержательных и формальных целей интегрированного обучения в их единстве;

– выделение «интегративного ядра» в содержании, обеспечивающего его «уплотнение»;

– обеспечение деятельностной основы усвоения интегрированного содержания;

– обеспечение субъект - субъектного взаимодействия педагога и ребенка.

Взаимосвязь интегрированных занятий с занятиями других видов – определено требованием целостности педагогического процесса ДООУ и реализацией интегрированного обучения не только на уровне дидактического синтеза, но и на уровне межпредметных связей, предусматривающих координацию занятий разных типов и видов [1, с. 65].

Педагог не только оценивает деятельность детей на фоне общей положительной оценки, но и собственную деятельность по организации психолого-педагогических условий. Дети оценивают деятельность сверстников, а в старшем дошкольном возрасте способны к элементарной самооценке. Особенностью результативного компонента в интегрированном обучении является оценка интегрированного результата (всех видов познавательной деятельности, имевших место в структуре занятия) или синтезированного результата при способе «размывание».

На сегодняшний день созданы и успешно применяются различные методики психодиагностики позна-



вательных психических процессов, интеллекта и креативности, типологических особенностей личности, психических состояний и эмоционально-личностной адаптации, межличностных отношений и др. [4, с. 34].

Следует выявить, какие же личностные интегративные характеристики заслуживают большего внимания. Вероятно, в каждом конкретном случае необходимо учитывать различные условия осуществления деятельности, в том числе особые требования и к компонентам личностной составляющей компетентности.

В Федеральных Государственных стандартах определяются такие интегративные качества личности ребенка, как «Эмоционально отзывчивый», «Овладевший универсальными предпосылками учебной деятельности», «Любознательный, активный», «Овладевший необходимыми умениями и навыками».

Таким образом, в современных условиях, под влиянием различных внешних и внутренних факторов неуклонно повышаются требования к качеству сформированности универсальных характеристик личности гражданина, которые принято называть интегративными. Интегративные качества обеспечивают успешное развитие умений учиться, способности саморазвития и самосовершенствования. Личностное становление ребенка постепенно обретает самостоятельность как способность к автономному существованию и социальную активность как способность создавать и поддерживать свои отношения со средой. Для успешного развития интегративных качеств личности ребенка необходимо обращение к механизму овладения знаниями и процессу их интеграции.

#### Литература

1. Берулава М. Н. Интеграция содержания образования. М.: Совершенство, 1998. 64 с.
2. Запорожец А. В. О значении периодов детства для формирования личности // Современные проблемы дошкольного образования и педагогических технологий. 1998. С. 3–10.

3. Поддьяков Н. Н. Развитие мышления и умственное воспитание дошкольника. М.: Просвещение, 1985. 151 с.

4. Интегративный подход к психологии человека и социальному взаимодействию людей // Материалы научно-практической заочной конференции «Интегративный подход к психологии человека и социальному взаимодействию людей» / под ред. В. Н. Панфилова и др. М.: Изд-во НИИРРР, 2011. 208 с.

## **Сказкотерапевтический тренинг как средство преодоления психологического неблагополучия ребенка**

*А. Н. Тишковская, студентка 3 курса (*  
*Научный руководитель Т. О. Смолева, канд. пед. наук, доцент*  
*Восточно-Сибирская государственная академия образования,*  
*Педагогический институт, г. Иркутск*

Современный период нестабильности в социальной, экономической, политической, духовной сферах жизнедеятельности человека накладывает на семью определенный негативный отпечаток, что отражается на взаимодействии общности «взрослый-ребенок» и способствует психологическому неблагополучию ребенка на ранних этапах онтогенеза. Психологическое неблагополучие ребенка, как правило, рассматривается психологами в контексте нарушения поведения.

В настоящем исследовании мы рассматриваем психологическое неблагополучие как сложный комплекс психических проявлений в аффективной, когнитивной и поведенческой сферах. В содержании аффективной сферы – негативные эмоциональные переживания психологического дискомфорта; в когнитивной сфере – отрицательные представления о своих возможностях, заниженная самооценка и уровень притязаний; в поведенческой сфере – защитные стратегии поведения, проявляющиеся в неуверенности, агрессивности и повышенной импульсивности [5].

Также можно утверждать, что неуспешность как проявление психологического неблагополучия, сопровождая ребенка в период дошкольного детства, зачастую становится предпосылкой для его неуспеха во взрослой жизни.

Актуальность данной проблемы заключается в необходимости выявления психологического неблагополучия на ранних этапах онтогенеза и недостаточностью разработки коррекционных методов. В связи с тем, что для ребенка-дошкольника игра является основным видом деятельности, а сказка – средством его воспитания, в настоящем исследовании была определена цель: изучение сказкотерапии как метода психокоррекции психологического неблагополучия старшего дошкольника, проявляющегося в его повышенной импульсивности.

Сказкотерапия – расшифровка знаний, сказка содержит в себе информацию о динамике жизненных процессов. В сказках можно найти полный перечень жизненных проблем и различные способы их решения. Слушая сказки в детстве, человек накапливает в бессознательном некий символический «банк жизненных ситуаций» ( т. д. Зинкевич-Евстигнеева).

Исследователи отмечают, что информативность, эмоциональность, экологичность сказки позволяют в работе с детьми дошкольного возраста удовлетворить потребности детей в автономности, своей компетентности и активности, что способствует развитию соответствующих качеств личности. Терапевтические сказки воспринимаются на двух уровнях: сознательном – осознании ребенком, что все герои и проблемы в сюжете – вымышленные; подсознательном – усваивает систему ценностей и взглядов, старается корректировать свое поведение [4].

В психологической практике выявлено эффективное использование тренинга в преодолении поведенческих нарушений. «...Термин «тренинг», по нашему мнению, в структуре русской психологической речи должен использоваться не для

обозначения методов обучения, а для обозначения методов развития способностей к обучению или овладению любым сложным видом деятельности, в частности, общением» [2, с. 5].

Мы полагаем, что сказкотерапевтический тренинг как средство преодоления психологического неблагополучия ребенка, эффективен при условиях:

- отбора произведений в соответствии с принципами доступности и соответствия возрастным особенностям;
- использования методики поэтапного проведения тренинга (от снятия психологической напряженности ребенка – к игровому проигрыванию в сказке различных персонажей – к развитию способности осознавать и владеть своими эмоциями).

Для подтверждения гипотезы были сформулированы следующие задачи:

1. Выявить индикаторы психологического неблагополучия, проявляющегося в повышенной импульсивности старших дошкольников.
2. Разработать и апробировать сказкотерапевтический тренинг.

Методика тренинга:

I этап. Цель – создание для детей безопасного комфортного пространства.

II этап. Цель – представление сказок.

III этап. Цель – сказкотерапевтический тренинг с использованием спонтанных театрализованных игр детей [1].

В свою очередь, каждая встреча состоит из пяти частей:

1. Погружение детей в сказочное пространство.

Методы: музыкальное сопровождение, костюмы, куклы.

Цель: способствовать проявлению интереса детей к взаимодействию в сказочном пространстве, создаваемом всеми участниками.

2. Разминка – проявление позитивных эмоциональных состояний детей, повышение уровня их активности.

3. Основное содержание тренинга – выполнение совокупности психотехнических упражнений и приемов, направленных на проявление произвольности действий в условиях актуализации потребности участия в групповом взаимодействии, требующем соблюдения определенных правил.

4. Рефлексия участия в сказкотерапевтическом тренинге.

5. Резюме встречи.

Ключевым методом в тренинге является работа с куклой. Благодаря изготовлению кукол и постановки сказки через куклу ребенок выражает свои эмоции, осознает причинно-следственные связи между собственным поведением и переживаниями, отношениями к нему окружающих людей. Использование кукол в психологической практике помогает решить следующие задачи:

- развитие осознанности и саморегуляции;
- самовыражение через действия и слова куклы;
- проигрывание психологического благополучия или неблагополучия;
- приобретение многочисленных алгоритмов разрешения проблемной ситуации через игры с куклами [4].

### Литература

1. Евтихов О. В. Практика психологического тренинга. СПб.: Речь. 2004. 256 с.

2. Зайцева, Т. В. Теория психологического тренинга: психологический тренинг как инструментальное действие. СПб.: Речь, 2002. 45 с.

3. Тренинг по сказкотерапии / под ред. Т. Д. Зинкевич-Евстигнеевой. СПб.: Речь, 2006. 176 с.

4. Практика сказкотерапии / под ред. Н. А. Сакович. СПб.: Речь. 2004. 224 с.

5. Смолева, Т. О. Психологическое неблагополучие ребенка: генезис и преодоление: Монография. Иркутск: Изд-во ГОУ ВПО В.- Сиб. ГАО, 2010. 250 с.

## **Коррекция негативных эмоциональных переживаний детей-сирот в подростковом возрасте методом сказкотерапии**

*Т. А. Туранова, студентка 4 курса*

*Научный руководитель С. В. Лебединская, канд. психол. наук,  
доцент кафедры специальной психологии коррекционной педагогики  
Забайкальский государственный университет, г. Чита*

Традиционно под переживанием в психологии понимается психическое явление, связанное с противоречивым, преимущественно эмоциональным отражением того или иного явления, предмета, внутреннего состояния. Р. С. Немов рассматривает переживание как ощущение, сопровождаемое эмоциями. Переживанием в специфическом смысле слова, согласно С. Л. Рубинштейну, можно будет обозначить психическое явление, которое стало событием внутренней жизни личности. Каждый человек, живущий сколько-нибудь значительной внутренней жизнью, оглядываясь на свой жизненный путь, всегда находит воспоминания о таких моментах особо напряженной внутренней жизни, озаренных особо ярким светом, которые в своей неповторимой индивидуальности, глубоко входя в его жизнь, стали для него переживаниями [1].

В психологии выделяют различные негативные эмоциональные переживания: горе, тревога, отчаяние, тоска, разочарование, злоба, ревность, дискомфорт, испуг, скука, грусть, обида, омерзение, сожаление, презрение, ненависть, растерянность, удивление, стыд, чувство одиночества, смущение, стресс и др.

У детей, воспитывающихся в условиях детского дома, часто встречаются различные эмоциональные нарушения. У детей почти всегда возникает тревожность на уроках, страх перед выходом к доске, страх перед выступлением. В настоящее время увеличилось число тревожных детей, отличающихся повышенным беспокойством, неуверенностью в себе, эмоциональной неустойчивостью.

В подростковом возрасте наиболее ярко выражены такие негативные эмоциональные переживания, как тревожность, обида, чувство одиночества.

В нашем исследовании принимали участие 13 детей-сирот подросткового возраста (9 девочек, 4 мальчика). Возраст детей составляет от 13 до 15 лет. Исследование проводилось в Черновском детском доме-школе для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (г. Чита).

Для получения информации о негативных эмоциональных переживаниях была предложена проективная методика исследования личности «Человек под дождем». Форма проведения диагностики – индивидуальная с использованием дополнительного оборудования (цветные карандаши, бумага). Ребенку предлагалось нарисовать сначала человека, а потом уже на другом листе человека под дождем.

У двух респондентов (из 13) на рисунке человек изображен в радостном настроении. В ситуации под дождем человек чувствует себя комфортно, спокойно, уверенно. У остальных же 11 детей в ходе индивидуальной беседы на рисунке было выявлено преобладание плохого настроения, ощущения дискомфорта ситуации, чувства одиночества, незащитности, ненужности.

У двоих исследуемых отмечается стремление отрешиться от окружающей действительности, от общества в целом, стремление к самозащите (положение фигуры на рисунке в профиль).

Лужи на рисунке видны у двоих детей, что может говорить о последствиях тревожной ситуации, о переживаниях, которые остаются после дождя.

На пяти рисунках было отчетливо видно, что дети испытывают эмоциональный дискомфорт в социальных ситуациях. Так, например, у подростка на рисунке был изображен человек под дождем, который плачет. В ходе беседы мы спросили

у ребенка: «Почему этот человек плачет?» На что нам ответили: «А это человек, которому постоянно грустно, которого все обижают и никто его не любит, вот поэтому он и плачет, а дождь помогает избавиться от одиночества».

У одного ребенка фигура на рисунке помещена в верхнюю часть листа, что может свидетельствовать об уходе от действительности, о потере опоры под ногами, а также наличии защитных механизмов по типу фантазирования, чрезмерного оптимизма, который часто не оправдан.

В ходе индивидуальной беседы было установлено, что если бы Вы (то есть сам ребенок) увидели бы человека под дождем, которому плохо, очень грустно, тяжело, то чем бы ему помогли? У 8 детей звучал ответ, что нужно подойти и помочь. А у пяти подростков следующий ответ: пройду мимо и ничем не помогу этому человеку. Из этого можно сделать вывод, что у восьми детей может проявляться жалость, сочувствие, сопереживание по отношению к другим людям, особенно в отрицательной (негативной) ситуации. У пяти подростков было замечено полное равнодушие, безразличие к человеку, которому очень плохо и тяжело.

У одного мальчика на рисунке отчетливо видны темные цвета (серый, коричневый, черный цвета), что может указывать на наличие негативного настроения ребенка, депрессивного состояния, агрессии.

У 60 % детей на рисунке отсутствует зонт, что, в свою очередь, может свидетельствовать об отрицании поддержки со стороны педагогов, других взрослых. А у остальных 40 % присутствовал на рисунке зонт.

Также в ходе беседы нами был задан вопрос: «Как Вы думаете, дождь больше приносит хорошего или же больше плохого для общества, для природы, для человека в целом?» На что дети в основном отвечали, что все-таки больше хорошего, потому что благодаря дождю природа начинает оживать, дере-



вья растут, животные и люди не смогли бы прожить без дождя, ведь дождь, по их мнению, это вода, источник жизни для всего живого.

В ходе диагностического исследования нами было установлено, что дети в условиях детского дома нуждаются в психологической коррекции, помощи со стороны педагогов по устранению негативных эмоциональных переживаний (таких, как чувство одиночества, страха, тревожности, неуверенности). Поэтому следующий этап нашего исследования состоял в психологической помощи детям-сиротам методом сказкотерапии.

Сказкотерапия – это направление в практической психологии, под которым понимается способ передачи знаний о духовном пути и социальной реализации человека с помощью сказки. Именно поэтому в психологии сказкотерапию называют воспитательной системой, которая созвучна духовной природе человека [2].

Как отмечает Л. Д. Короткова, сказкотерапия – это метод, использующий сказочную форму для коррекции эмоциональных нарушений и совершенствования взаимоотношений с окружающим миром. Целью и задачей сказкотерапии, по ее мнению, является снижение агрессивности у детей, тревожности и страхов, развитие эмоциональной саморегуляции и позитивных взаимоотношений с другими людьми [3].

Первый этап нашей коррекционной работы состоял в том, что мы зачитывали сказку, а дети должны были ответить на вопросы по этой сказке, высказать свое мнение, свои идеи и мысли. Мы взяли сказку, которая называется «Сказ о том, как Штирлицев свой страх победил». Сказка направлена на преодоление страхов различного характера у детей в подростковом возрасте, неуверенности, тревожности, общей боязливости.

Второй этап нашей коррекционной работы состоял в том, что дети совместно с педагогом проигрывали роли в сказке,

эпизодов сказки. В ходе исследования нами было выявлено, что дети именно в проигрывании сказки выражают все свои чувства, все свои эмоции очень четко. Кто-то из ребят демонстрировал агрессивность своего характера в сказке, кто-то печаль, кто-то радость и счастье, а кто-то показывал свои слезы и плохое настроение. У каждого подростка получилось проявить себя соответственно заданной роли. Были ребята, которые смущались, стеснялись выступления перед аудиторией, перед другими ребятами, но все же смогли перебороть свой страх, свою неуверенность и показать свою роль, свои чувства и эмоции. Сначала некоторые дети боялись выйти и проиграть свой эпизод, свою роль, но уже в дальнейшем эти подростки смогли почувствовать уверенно, это было заметно по их спокойному голосу, по поведению в целом.

По результатам вторичной диагностики мы выявили динамику эмоциональной сферы детей после проведения коррекционной работы. Наблюдалось снижение тревожности, повышение уверенности в своих силах. Это говорит об эффективности коррекционно-развивающей работы.

Таким образом, сказкотерапия в психологии является эффективным методом по коррекции негативных эмоциональных переживаний, сближению с социальным окружением не только у детей в подростковом возрасте, но у всех людей в целом.

### **Литература**

1. Духновский С. В. Переживание дисгармонии межличностных отношений: монография. Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2005. С. 39.
2. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Основы сказкотерапии. СПб.: Речь, 2010. 176 с.
3. Короткова Л. Д. Сказкотерапия в школе: метод. рекомендации. М.: Центр гуманитарной литературы, 2006. 144 с.

## **Развитие и коррекция эмоциональной сферы младших школьников с ЗПР методом сказкотерапии**

*А. Н. Устюшенко, магистрантка 2 курса*

*Научный руководитель Е. В. Зволейко, канд. пед. наук, доцент кафедры специальной психологии коррекционной педагогики  
Забайкальский государственный университет, г. Чита*

Проблема задержки психического развития (ЗПР) проявляет себя в замедлении приобретения знаний и усвоения навыков, требуемых по возрасту, в отклонениях эмоциональных проявлений и активности ребенка. Прогноз развития этих детей благоприятный. И чем раньше диагностирована проблема, тем быстрее ребенок вместе с родителями приступает к занятиям с психологом, дефектологом, педагогом, логопедом.

Эмоциональная сфера детей с ЗПР имеет свои особенности. У детей наблюдается отставание в развитии эмоций, наиболее выраженными проявлениями которого являются эмоциональная неустойчивость, лабильность, легкость смены настроений, контрастное проявление эмоций, слабость волевых усилий, несамостоятельность, внушаемость.

Отмечаются нетолерантность к фрустрирующим ситуациям. Незначительный повод может вызвать эмоциональное возбуждение и даже резкую аффективную реакцию, неадекватную ситуации. Такой ребенок то проявляет доброжелательность по отношению к другим, то вдруг становится злым и агрессивным. Не отмечается выраженных привязанностей к кому-либо, эмоциональных предпочтений кого-то из сверстников, межличностные отношения неустойчивы.

Недоразвитие эмоциональной сферы проявляется в худшем по сравнению с нормально развивающимися детьми понимании эмоций как чужих, так и собственных. Успешно опознают только конкретные эмоции. Эмоцию страдания опознают лучше, чем обычные дети. В целом, лучше воспринимают те эмоции, в изображении которых больше мимических знаков.

Следует отметить, что все проявления отставания в эмоциональном развитии бывают тем меньше выражены, чем дольше ребенок находился в условиях специальной коррекционной группы, и чем полноценнее была программа коррекционно-развивающей работы.

Итак, эмоциональная сфера у детей с задержкой психического развития находится на более ранней ступени развития. Затруднения в обучении связаны с незрелостью мотивационной сферы личности в целом (преобладают игровые интересы).

Одним из эффективных методов работы с детьми, испытывающими те или иные эмоциональные и поведенческие затруднения, является сказкотерапия. Сказкотерапия – метод, использующий сказочную форму для интеграции личности, развития творческих способностей, расширения сознания, совершенствования взаимодействия с окружающим миром. К сказкам обращались в своем творчестве известные зарубежные и отечественные психологи: Э. Фромм, Э. Берн, Э. Гарднер, А. Менегетти, М. Осорина, Е. Лисина, Е. Петрова, Р. Азовцева, Т. Зинкевич-Евстигнеева и т. д. Этот метод позволяет решать ряд проблем, возникающих у детей дошкольного, младшего школьного и других возрастов. В частности, посредством сказкотерапии можно работать с агрессивными, неуверенными, застенчивыми детьми; с проблемами стыда, вины, лжи, принятием своих чувств, а также с различного рода психосоматическими заболеваниями. Кроме того, процесс сказкотерапии позволяет ребенку актуализировать и осознать свои проблемы, а также увидеть различные пути их решения.

Почему сказка так эффективна при работе с детьми, особенно в дошкольном и младшем школьном возрасте?

Во-первых, восприятие сказки становится специфической деятельностью ребенка, обладающей невероятно притягательной силой, позволяющей ему свободно мечтать и фантазировать. При этом сказка для ребенка не только вымысел и фантазия. Это еще и особая реальность, которая позволяет раздвигать

рамки обычной жизни, сталкиваться со сложными явлениями и чувствами и в доступной для понимания ребенка сказочной форме постигать взрослый мир чувств и переживаний.

Во-вторых, у маленького ребенка сильно развит механизм идентификации, то есть процесс эмоционального объединения себя с другим человеком, персонажем и присвоение его норм, ценностей, образцов как своих. Поэтому, воспринимая сказку, ребенок, с одной стороны, сравнивает себя со сказочным героем, и это позволяет ему почувствовать и понять, что не только у него есть такие проблемы и переживания. С другой стороны, посредством ненавязчивых сказочных образов ребенку предлагаются выходы из различных сложных ситуаций, пути решения возникших конфликтов, позитивная поддержка его возможностей и веры в себя. Психологи, применяющие сказки, метафоры в работе с клиентами, часто отмечают, что на осознаваемом, вербальном уровне ребенок может и не принимать сказку, однако, положительный эффект от работы все равно присутствует, то есть изменения часто происходят на подсознательном уровне. При этом наблюдается замечательный факт. Одна и та же сказка по-разному влияет на каждого ребенка, каждый находит в ней что-то свое, актуальное для него, созвучное его проблемам.

В связи с вышесказанным необходимо остановиться на двух различных подходах к сказкотерапии, которые отличаются, с одной стороны, по степени индивидуализации используемых психотерапевтических сказок, а с другой – степенью директивности применяемого подхода. Директивная (направленная) и недирективная (ненаправленная) формы психотерапии отличаются функцией и ролью психолога, педагога в работе с ребенком. При директивном подходе психолог, педагог – главное лицо, он активно участвует в процессе сказкотерапии, задает темы занятий, внимательно наблюдает за поведением ребенка и интерпретирует его реакции, строя все свое дальнейшее поведение на основе этих наблюдений. Подбору персонажей для сказки и установлению отношений меж-

ду ними придается особое значение. В сказку необходимо включать героев в соответствии с реальными участниками конфликта и устанавливать с ними символические отношения, сходные с реальными. Одним из свидетельств директивности этого подхода является то, что в процессе своей работы психолог, педагог следят за всеми изменениями, происходящими с ребенком, включая малейшие изменения мимики и пантомимики, и строят свою дальнейшую работу в соответствии с его реакцией. Другое направление сказкотерапии не подразумевает такой жесткой регламентации, поскольку оно исходит из представления о том, что каждый ребенок является уникальной личностью, обладающей своими особенностями восприятия мира, и поэтому цель сказкотерапии – помочь ребенку выявить и осознать свои проблемы и показать некоторые пути их решения. Психолог, педагог в данном случае создают особую атмосферу эмоционального принятия ребенка, где поддерживается все позитивное, доброе, что у него есть.

Сказки могут быть подобраны в виде цикла историй, связанных одними и теми же героями, с которыми происходят различные приключения. Это удобно, так как ребенок быстрее привыкает к сказочным героям, легче сравнивает себя с ними и, кроме того, такой цикл историй может содержать определенные ритуальные моменты, команды, повторяющиеся из сказки в сказку и позволяющие успешнее руководить каждым сеансом. В заключение хотелось бы отметить, что приведенные здесь два различных подхода (директивный и недирективный) не имеют на практике столь явного разграничения и используются в комбинированном виде. Предпочтение того или иного направления работы в первую очередь зависит от желания и квалификации психолога, или владения навыками составления собственных сказок и историй по проблеме клиента.

### Литература

1. Зволейко Е. В. Психология детей с проблемами в развитии: учебное пособие. Чита: ЗабГГПУ, 2010. С. 56–57
2. Зинкевич – Евстигнеева Т. Д. Основы сказкотерапии. СПб.: Речь, 2006. 171 с.

## **Адаптация военнослужащих срочной службы, проходящих службу по месту призыва и прибывших из других регионов**

*Т. В. Филина, студентка 4 курса*

*Научный руководитель Ж. А. Леснянская, канд. психол. наук,  
зав. кафедрой теоретической и прикладной психологии,  
доцент кафедры психологии образования  
Забайкальский государственный университет, г. Чита*

Проблема адаптации военнослужащих срочной службы является одной из центральных в современной психологии. Набирающая темпы реформа Вооруженных Сил России продолжает оставаться одной из наиболее острых проблем.

Современным юношам сложно адаптироваться к условиям воинской части. Неадаптированность данного контингента военнослужащих в дальнейшем сопровождается различными последствиями. Так, на фоне этого могут возникнуть межличностные и внутриличностные конфликты, которые солдаты не способны разрешить самостоятельно. При нарастании напряжения эти конфликты ведут к нервно-психическим срывам. Чтобы процесс социально-психологической адаптации к условиям военной службы проходил эффективно, необходимо психологическое сопровождение социально-психологической адаптации новобранцев.

Проблема адаптации человека к изменяющимся условиям уже долгое время является одним из направлений исследований военной психологии. Особый интерес к данной проблеме вытекает из особенностей и высокой социальной значимости деятельности военнослужащих. В исследованиях военных психологов А. И. Александрова, М. И. Дьяченко, Л. Ф. Железняка, А. Г. Караяни, П. А. Корчемного, С. С. Муцыпова, Ж. Г. Сенокосова, Н. Ф. Феденко и др. представлены социально-психологические аспекты адаптации молодых воинов в армейских коллективах.

Проблемы адаптации и в частности адаптации солдат срочной службы в армии рассматривались многими учеными. Например, ситуационные реакции дезадаптации у военнослужащих срочной службы рассматривали И. В. Доровских, С. Х. Уразов и др. Работы Ю. Н. Астапова, К. Л. Банникова, В. С. Гичун, С. Ю. Палатова, О. С. Роботкина были посвящены проблемам невротических расстройств у военнослужащих срочной службы. Однако указанные авторы посвятили свои исследования в большей мере проблеме адаптации военнослужащих срочной службы проходящих службу по месту призыва. В то же время наблюдается определенный «дефицит» исследований, посвященных изучению проблемы адаптации военнослужащих срочной службы, прибывших для прохождения службы из других регионов.

В связи с вышеизложенным, целью нашего исследования явилось определение различий уровня адаптации военнослужащих срочной службы проходящих службу по месту призыва и прибывших из других регионов.

Нами осуществлен теоретический анализ литературы по проблеме исследования. Так, понятие «адаптация» в литературе рассматривается как одно из [основных в научном исследовании организма, поскольку именно механизмы адаптации, выработанные в процессе эволюции, обеспечивают возможность существования организма в постоянно изменяющихся условиях среды] [2, с. 33].

Выделяются два подхода к рассмотрению феномена адаптации как психологического феномена. [С одной стороны, адаптация является свойством любой живой саморегулируемой системы, опосредующей ее устойчивость к условиям внешней среды (что предполагает наличие определенного уровня развития адаптационных способностей). При другом подходе, адаптация может быть рассмотрена как динамическое образование, как непосредственный процесс приспособления к условиям внешней среды] [1, с. 189]



Среди исследований, представленных в психологической литературе, тех, которые посвящены изучению адаптации военнослужащих срочной службы проходящих службу по месту призыва и прибывших из других регионов, нами не было найдено. Однако, изучая проблему адаптации многие ученые указывают на то, что адаптация человека к новым условиям жизнедеятельности при определенных обстоятельствах включает в себя и адаптацию к природным условиям. В ситуации прохождения службы солдатами, прибывшими из других регионов, процесс их адаптации, вероятно, отягощается тем, что им приходится привыкать не только к армейским условиям, но и к другим, непривычным природным условиям.

В марте 2013 г. нами было проведено пилотажное исследование, посвященное изучению адаптации военнослужащих срочной службы проходящих службу по месту призыва и прибывших из других регионов. Выборку составили 40 человек, прослуживших 4 месяца, в возрасте от 18–26 лет.

Исследование проводилось с помощью анкетирования и тестирования с привлечением комплекса следующих психодиагностических методик:

- Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛОАМ) А. Г. Маклакова и С. В. Чермянина.

- Опросник САН (самочувствие, активность, настроение).

По результатам анкетирования можно сказать следующее. Военнослужащие срочной службы, прибывшие из других регионов, а именно из европейской и центральной части России, адаптируются около 2 месяцев, адаптация отягощена сменой климата, а именно низкой влажностью воздуха Забайкальского края, сильными морозами и резкой сменой дневных и ночных температур. Испытуемые указывают, что при оценке своего самочувствия ими были замечены такие явления как, плохой сон (прерывистый, беспокойный), повышение аппетита, частота заболеваний (бронхит, пневмония). У военнослужащих

срочной службы, проходящих службу по месту призыва трудности с адаптацией также возникают, однако они среди причин указывают изменение режима дня.

Мы предполагаем, что дальнейшая обработка результатов позволит утверждать, что военнослужащие, проходящие службу по месту призыва имеют отличия в адаптации по сравнению с военнослужащими срочной службы, прибывшими для прохождения службы из других регионов.

На основании полученных данных позволим утверждать, что новобранцы, прибывшие для прохождения срочной службы из других регионов, нуждаются в особом сопровождении, способствующем более оптимальной адаптации.

#### **Литература**

1. Караяни А. Г. Психологическое обеспечение боевой деятельности // Военная психология: методология, теория, практика: учеб.-метод. пособие. М.: Изд-во Воен. ун-та, 1996. С. 189–199.

2. Александрович П. И., Малютин А. Г., Сенокосов Ж. Г. Психологический анализ трудностей адаптации военнослужащих к армейской жизнедеятельности. Рига: Изд-во РижВВПКУ, 1991. 90 с.

### **Особенности общепрофессиональных деформаций у педагогов с поведением коронарного типа**

*Ж. А. Цыденмункуева, студентка 4 курса*

*Научный руководитель О. Б. Симатова, канд. психол. наук,*

*доцент кафедры психологии образования*

*Забайкальский государственный университет, г. Чита*

Профессиональная деятельность человека представляет собой одну из стержневых, ведущих характеристик личности. Именно в процессе профессионального труда человек развивается и проявляет собственные способности, формирует свои ценности, удовлетворяет потребности и запросы. На работе зрелый человек проводит примерно одну треть своей жизни [1, с. 185].

Профессиональные деформации – это негативные изменения в развитии профессионалов, когда профессия оказывает отрицательное влияние на личность. Деформации развиваются под влиянием условий труда, возрастных изменений, негативных тенденций личностного и профессионального развития и отрицательно сказываются на продуктивности деятельности. Представители профессий типа «человек – человек» в большей степени подвержены профессиональным деформациям, так как взаимодействие с другими людьми обязательно включает и их обратное воздействие на данного профессионала. Среди профессий, в которых наиболее часто встречаются профессиональные деформации, можно особо отметить профессию педагога. В этом случае проблема состоит в том, что педагоги, имеющие профессиональные деформации, одновременно с транслируемыми знаниями транслируют и свои деформации, что, безусловно, не может не оказывать негативного влияния на развитие личности учащихся. В связи с этим исследование профессиональных деформаций педагогов является высоко актуальным и социально значимым.

Нами было проведено исследование, целью которого стало изучение общепрофессиональных деформаций (авторитарности, демонстративности, агрессивности) у педагогов СОШ с поведением коронарного типа. Мы предположили, что проявления общепрофессиональных деформаций у педагогов с поведением коронарного типа (типа А) будут отличаться от таковых у педагогов с поведением типа Б.

Для достижения цели были сформулированы следующие задачи:

1. Провести теоретический анализ научной литературы по заявленной проблеме.
2. Выявить педагогов с поведением типа А и типа Б.
3. Изучить уровень авторитарности у педагогов с поведением типа А и типа Б.

4. Изучить уровень демонстративности у педагогов с поведением типа А и типа Б.

5. Изучить уровень агрессивности у педагогов с поведением типа А и типа Б.

6. Сравнить полученные результаты с применением критерия достоверности различий Манна-Уитни.

7. Сделать соответствующие обобщения и выводы.

Исследование проводилось в два этапа. Подготовительный этап исследования включал проведение теоретического анализа научной литературы по заявленной проблеме, а также изучение и подбор методов и методик, отвечающих задачам исследования. На втором этапе основного исследования применялся метод психодиагностического тестирования, в рамках которого использовались следующие методики: тест-опросник Д. Дженкинса, методика для диагностики авторитарности, методика для диагностики демонстративности, методика для диагностики агрессивности (данные методики взяты из учебника Э. Ф. Зеера, Э. Э. Сыманюк «Психология профессиональных деструкций»).

Теоретический анализ научной литературы показал, что в психологии труда и профессиональной деятельности достаточно изучены проблемы профессионального старения, повышения работоспособности, различные аспекты профессиональной деятельности, связанные с неблагоприятными условиями труда. При этом исследований, глубоко изучающих профессиональные деформации педагогов (их психологические механизмы, закономерности формирования, пути эффективной профилактики и коррекции) явно недостаточно.

Любая профессиональная деятельность уже на стадии ее освоения, а в дальнейшем при выполнении, определенным образом деформирует личность. Осуществление конкретных видов деятельности не требует всего многообразия качеств и способностей личности, а поэтому многие из них остаются не-

востребованными. По мере профессионализации успешность выполнения деятельности начинает определяться ансамблем профессионально важных качеств, которые годами «эксплуатируются».

По Э. Ф. Зееру, профессиональные деформации – это деформации, которые возникают в процессе многолетнего выполнения одной и той же профессиональной деятельности, негативно влияют на ее продуктивность, порождают профессионально нежелательные качества и изменяют профессиональное поведение человека; это изменения сложившейся структуры деятельности и личности, негативно сказывающиеся на продуктивности труда и взаимодействии с другими участниками этого процесса. [2, с. 233].

В современной психологии общепрофессиональные деформации определяются как деформации, типичные для работников данной профессии. Это изменения качеств личности (стереотипов восприятия, ценностных ориентаций, характера, способов общения и поведения), которые появляются под влиянием выполнения профессиональной роли.

Профессия педагога является одной из наиболее деформирующих личность. Развитию профессиональных деформаций личности педагога способствуют репродуктивное обучение и авторитарная позиция воспитателя. Основными показателями этих деформаций считается безапелляционность педагогов, их консервативность, закрытость в общении, оценочность суждений, которые, как правило, становятся чертами характера. Многих педагогов отличает поучающая манера речи. В определенной мере полезная в образовательном учреждении, она не всегда бывает уместна в сфере личных отношений. Авторитарность типична для многих воспитателей, поскольку он должен четко управлять детским коллективом. Необходимость «держат в руках» группу детей формирует в характере педагога излишнюю властность и категоричность,

навязывание своего образа «Я» воспитанникам и окружающим взрослым, которые способствуют подавлению чувства юмора, стремлению к власти над детьми и людьми вообще [5, с. 34]. С увеличением стажа работы и возраста педагога, возрастанием педагогической нагрузки неизбежно происходит накопление усталости, нарастание тревожных переживаний, снижение настроения, психосоматические расстройства и поведенческие срывы [5, с. 35].

Факторами, усиливающими влияние профессии на личность педагога, являются: изменение мотивации трудовой деятельности; возникающие стереотипы мышления, поведения, деятельности; эмоциональная напряженность профессионального труда (появляется раздражительность, тревожность, нервные срывы и др.); монотонность, однообразие, жестко структурированный характер труда; утрата перспектив профессионального роста; снижение уровня интеллекта специалиста; различные акцентуации характера личности, вплетающиеся в ткань индивидуального стиля деятельности, а также возрастные изменения [5, с. 36].

Механизм возникновения профессиональной деформации имеет сложную динамику. Сначала неблагоприятные условия труда вызывают негативные изменения в профессиональной деятельности, в поведении. Затем, по мере повторения трудных ситуаций, эти отрицательные изменения могут накапливаться и в личности, приводя к ее перестройке, что далее проявляется в повседневном поведении и общении. Установлено также, что сначала возникают временные негативные психические состояния и установки, затем начинают исчезать положительные качества. Позднее на месте положительных свойств возникают негативные психологические качества, изменяющие личность специалиста [5, с. 56].

Развитию профессиональных деформаций способствует эмоциональная напряженность профессионального труда.

Часто повторяющиеся отрицательные эмоциональные состояния с ростом стажа работы снижают фрустрационную толерантность специалиста, что может привести к развитию профессиональных деструкций. Эмоциональная насыщенность профессиональной деятельности приводит к повышенной раздражительности, перевозбуждению, тревожности, нервным срывам [7, с. 24].

Степень выраженности деформации определяется стажем работы, полом, содержанием профессиональной деятельности и индивидуально-психологическими особенностями личности педагога [3, с. 106].

В психологии феномен поведения коронарного типа был описан Р. Ройзенманом и М. Фридманом в 1959 году. Данное поведение предполагает выделение групп людей с определенными психофизиологическими характеристиками [6]. Коронарный тип поведения – это тип поведения личности, отличающейся чрезмерно выраженным стремлением к первенству, социальному превосходству, восприятию жизни как арены конкурентной борьбы, с актуальным желанием быть неизменно первым и лучшим.

В число личностных особенностей лиц коронарного типа входят также высокая мотивация достижения, стремление соревноваться, дух борьбы, высокая активность даже в ситуациях с низкими требованиями. Люди такого типа не всегда способны принять игровой аспект в подвижных играх и занятиях. Они легко находят в них новый источник стресса. Мотив соревнования позволяет им найти оценку достижений в двигательных упражнениях и устремиться к повышению показателей [4, с. 95].

Современное общество предъявляет высокие требования к системе образования. Педагоги, стремясь соответствовать этим требованиям, вынуждены беспрестанно повышать уровень профессиональной компетентности, что зачастую ведет к физическим и интеллектуальным перегрузкам. Напряженные ситуации

на работе (трудности взаимодействия с учениками на уроке, нарушения дисциплины учащимися, конфликтные ситуации с родителями, администрацией, сотрудниками) приводят к истощению эмоциональных ресурсов педагога. Все эти обстоятельства являются причиной развития профессиональных деформаций, а также – реакции на стресс по типу А (поведение и переживания личности, увеличивающие риск коронарных заболеваний).

Большинство педагогов избирают для достижения высоких профессиональных успехов модель поведения А. Для педагогов с поведением типа А характерна ярко выраженная предприимчивость. Их отличает узкий круг интересов, они не разбрасываются, а концентрируют усилия на определенных сферах деятельности и участках работы, где пытаются полностью себя реализовать. Это может быть связано с их желанием достигать совершенства во всем, за что они берутся. Доминирующая мотивация этих людей долго не угасает, а при неудачах даже усиливается, заставляя прилагать все большие усилия для реализации своих амбиций и приводя к устойчивому психоэмоциональному напряжению (особенно когда цель ошибочно оценивается как достижимая) [4].

Таким образом, личностные особенности педагогов с коронарным типом поведения представлены высокой мотивацией достижения, высокой активностью, импульсивностью, эмоциональностью, стремлением все успеть, все это приводит к тревожности, агрессивности и депрессивности.

Эмпирическое исследование проводилось на базе СОШ № 11, СОШ № 19 г. Читы. По результатам, полученным с помощью методики Д. Дженкинса были сформированы две группы: первую группу составили 30 педагогов с поведением типа А, а вторую – 30 педагогов с поведением типа Б. Была обеспечена сопоставимость этих групп по возрасту, полу, стажу педагогической деятельности, условиям работы, социальным параметрам семьи.



В результате эмпирического исследования было выяснено, что проявления общепрофессиональных деформаций у педагогов с поведением коронарного типа отличаются от таковых у педагогов с поведением типа Б. В результате математико-статистической обработки результатов исследования были обнаружены статистически значимые различия ( $p \leq 0,01$ ) в уровне проявлений авторитарности, демонстративности и агрессивности у педагогов с поведением типа А в сравнении с таковыми у педагогов с поведением типа Б. При этом у педагогов с коронарным типом поведения преобладающим является высокий уровень авторитарности, демонстративности и агрессивности, а у педагогов с поведением типа Б – низкий и средний уровни вышеуказанных проявлений общепрофессиональных деформаций. Возможно, это связано с тем, что развитию и усугублению профессиональных деформаций способствует эмоциональная напряженность профессионального труда, которая у педагогов с поведением коронарного типа гораздо более выражена в связи с их поведенческими и личностными особенностями.

Таким образом, результаты исследования свидетельствуют о наличии различий в проявлениях общепрофессиональных деформаций у педагогов с различными типами поведения. Результаты исследования демонстрируют необходимость психолого-педагогической работы, направленной на предупреждение общепрофессиональных деформаций у педагогов.

### Литература

1. Безносков С. П. Профессиональная деформация личности. СПб.: Речь, 2004. 274 с.
2. Зеер Э. Ф. Психология профессий: учеб. пособие для студ. вузов. М.: Академический Проект; Фонд «Мир», 2008. 336 с.
3. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Психология профессиональных деструкций: учеб. пособие для вузов. М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2005. 240 с.

4. Куликов Л. В. Психогигиена личности: Вопросы психологической устойчивости и психопрофилактики. СПб.: Питер, 2004. 464 с.
5. Маркова А. К. Психология труда учителя. М.: Просвещение, 1993. 192 с.
6. Положенцев С. Д. Поведенческий фактор риска ишемической болезни сердца: тип А. Ленинград: Наука, 1990. 171 с.
7. Профессиональная деформация личности: учеб. пособие / А. В. Коноваленко, Л. А. Шиканов. Томск: Изд-во ТПУ, 2009. 90 с.

## **Социально-психологические характеристики этнической толерантности российских студентов, обучающихся в Китае**

*О. Д. Чернухина, магистрантка I курса*

*Научный руководитель С. Б. Дагбаева, канд. психол. наук,*

*доцент кафедры психологии образования*

*Забайкальский государственный университет, г. Чита*

В наше время проблема толерантности в обществе стала особенно актуальной. Это объясняется рядом причин: резкое расслоение мировой цивилизации по экономическим, социальным и другим признакам, связанный с этим рост нетерпимости, терроризма, развитие религиозного экстремизма, обострение межнациональных отношений, вызванных локальными войнами, увеличение притока мигрантов из ближнего и дальнего зарубежья, повышение числа иностранных граждан, приезжающих на работу или учебу.

В современной этнопсихологической литературе этническая толерантность понимается как личностное образование, входящее в структуру социальных установок. Оно выражается в терпимости к иному образу жизни, инокультурным обычаям, традициям, нравам, чувствам, мнениям, и идеям, выражаемым представителями других этносов и культур. Этническая толерантность личности проявляется в различных критических ситуациях межличностного и внутриличностного выбора тогда,

когда выработанные в ином социально-культурном образе жизни этнические стереотипы и нормы решения встающих перед личностью проблем не срабатывают, а новые нормы или стереотипы находятся в процессе своего формирования. Этническая толерантность личности обнаруживается и в определенном смысле формируется в проблемно-конфликтных ситуациях взаимодействия с представителями других этнических групп [2].

Проблема межэтнических отношений и толерантности освещена в работах ученых самых различных направлений: социологии, этнопсихологии, философии, истории, этнографии, политологии и многих других. В психологии и социологии межэтнические отношения рассматриваются в контексте общей, социальной и этнической психологии, а также этнической социологии. Методологические основы изучения этнопсихологии личности и группы рассматриваются в трудах А. Г. Асмолова, А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурии. Исследованием составных элементов психологии и социологии наций и этносов занимались С. А. Арутюнов, Ю. В. Арутюнян, Ю. В. Бромлей, Л. М. Дробижева и др. В последние десятилетия изучением социально-этнических взаимоотношений и этнической толерантности активно занимаются Н. М. Лебедева, Н. В. Мольденгауэр, Т. Г. Стефаненко, Г. У. Солдатова, А. Н. Татарко, В. Ю. Хотинец, Е. И. Шлягина и др.

Несмотря на обилие научной теоретической литературы по вопросам этнической толерантности, она недостаточно изучена на практике. Особенно важно, на наш взгляд, исследование этнической толерантности у молодежи и подростков. Формирование этнотолерантности – процесс длительный и сложный, который начинается с раннего детского возраста и продолжается в течение всей жизни под воздействием множества факторов. Студенческий возраст – важнейший этап формирования этнического самосознания, а значит, именно на данном этапе воздействие этнических стереотипов и установок может оказаться наиболее эффективным.

В связи с этим нами было проведено исследование проявлений этнической толерантности 60 студентов из России, обучающихся в КНР (г. Пекин) (возраст – от 18 до 21 года).

Исследование уровня этнической толерантности с помощью методики «Индекс толерантности» Г. У. Солдатовой, О. А. Кравцовой, О. Е. Хухлаева, Л. А. Шайгеровой выявило высокий уровень толерантности у 3,3 % от общего числа исследуемых, средний уровень толерантности у 96,7 % исследуемых студентов (т. е. в разных ситуациях они могут вести себя как толерантно, так и интолерантно, проявлять как уважительное отношение к другим людям и представителям других национальностей, так и равнодушие или пренебрежение, ущемление прав «другого»), низкий уровень толерантности не выявлен.

При диагностике студентов с помощью методики «Типы этнической идентичности» Г. У. Солдатовой и С. В. Рыжовой было выявлено, что у студентов, принимающих участие в исследовании, наиболее выраженным является тип этнической идентичности – «позитивная этническая идентичность» (17,1 балла из 20 возможных), что может говорить о еще выраженном позитивном отношении к представителям других национальностей. Также наблюдается тенденция к этнической индифферентности (10,7), что говорит о неактуальности этничности для студентов. Уровень этнофанатизма составляет 6,8. Остальные типы можно считать невыраженными у русских студентов.

На основании полученных результатов были выделены две группы студентов: студенты с высоким и средним уровнем толерантности. Для студентов со средним уровнем этнической толерантности характерно сочетание как толерантных, так и интолерантных черт, наличие позитивной этнической идентичности, но при этом у некоторых из них наблюдается тенденция к размыванию этнической идентичности, то есть

к неопределенности в своей этнической принадлежности. Испытуемые с высоким уровнем толерантности характеризуются наличием позитивной этнической идентичности, уважительным и заинтересованным отношением к представителям «другой» нации, низким уровнем социальной дистанции (допускают видеть представителей других этносов в качестве друзей, близких родственников, коллег по работе, соседей).

Таким образом, проведенное нами исследование этнопсихологических характеристик толерантности студентов выявило определенную избирательность в межэтнических отношениях, выражающуюся в проявлении уважительного отношения к представителям одних национальностей, и социальной дистанции по отношению к представителям других национальностей; присутствие определенных негативных стереотипов, трансформации этнической идентичности по типу этнической индифферентности или этнофанатизма [3].

Практика показывает, что воспитание культуры толерантности молодежи возможно лишь в рамках единого толерантного пространства, где сфера образования играет ведущую роль и должна быть направлена на раскрытие и проявление лучших человеческих качеств, освоение молодыми людьми ценностей культур многонационального общества [4]. Формирование толерантной личности требует от учебных заведений различного типа обогащения содержания учебного процесса общечеловеческими и этническими ценностями, ценностями межкультурной коммуникации. При этом воспитание подразумевает процесс целенаправленного формирования нравственных, толерантных качеств личности на основе развития гуманистического мировоззрения, позитивного отношения к другим людям, явлениям и предметам окружающей среды, проявляемым в поведении. Как и общество в целом, вузы должны собственным примером подтверждать ценности толерантности и воплощать их, чтобы воспитание толерантности среди молодежи стало более эффективным.

## Литература

1. Братченко С. Л. Психологические основания исследования толерантности в образовании // Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление. Красноярск, 2003. С. 104–117.
2. Бондырева С. В., Колесов Д. В. Толерантность (введение в проблему). М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК. 2003. 240 с.
3. Дагбаева С. Б. Этнокультурный тренинг: учеб. пособие / Чита: ООО Экспресс-издательство, 2012. 254 с.
4. Лебедева Н. М. Этническая толерантность в поликультурных регионах России. М.: Изд-во Российского университета дружбы народов, 2002. 293 с.

## Возрастная специфика патопсихологических маркеров социализации человека

*Д. В. Шахов, С. Я. Левина, А. А. Кириллов, Н. В. Шинкаренко,  
К. Б. Яковлева, К. Г. Ельшибаева, А. В. Матвеев, аспиранты  
Санкт-Петербургский университет управления и экономики,  
г. Санкт-Петербург*

Для оценки связи между типом поведения пожилых лиц и их социального функционирования («социально полезная деятельность, включая работу и учебу», «отношения с близкими и прочие социальные отношения», «самообслуживание», «беспокоящее и агрессивное поведение») использовалась шкала PSP (социальной ориентированности и социального функционирования).

Данные, представленные в табл. 1, показывают, что между группами выявлены достоверные статистические различия по среднему баллу шкалы PSP.

*Таблица 1*

### Сравнительные показатели социального функционирования

<i>Исследовательский параметр</i>	<i>Пожилые лица с нормативным поведением <math>m \pm x</math></i>	<i>Пожилые лица с делинквентным поведением <math>m \pm x</math></i>
Социальное функционирование	75,8 ± 5,1	66,4 ± 4,7

Таким образом, у пожилых лиц с делинквентным поведением выявлены затруднения социального функционирования в 4-х основных областях: социально полезная деятельность, отношения с близкими и прочие социальные отношения, самообслуживание, а так же беспокоящее (т. е. нарушающее спокойствие окружающих) и агрессивное поведение.

*Выраженность психологической симптоматики*

Анализ данных по тесту М. I. N. I. позволил выявить следующие закономерности в психической сфере пожилых лиц с делинквентным поведением, которые позволили сгруппировать их по типу психического реагирования.

Первая группа – пожилые лица, постоянно пребывающие в хорошем настроении, которое лишь изредка омрачается вспышками агрессии в ответ на противодействие окружающих, а тем более при их стремлении круто подавить желания и намерения человека, подчинить его своей воле.

Для описанной группы лиц характерны высокая контактность, словоохотливость, оживленная жестикуляция. Такие лица подвижны жаждой деятельности, общения, впечатлений и развлечений. Часто проявляют тенденции к лидерству, что подкрепляется обычно наличием организаторских способностей. Кроме того, представители описанной группы весьма инициативны и оптимистичны.

Вторая группа характеризуется крайней изменчивостью настроения его представителей. Частые перемены настроения сочетаются со значительной глубиной их переживания. От настроения данного момента зависят и самочувствие, и аппетит, и трудоспособность, и желание побыть одному или устремиться в шумную компанию. Так же меняется и отношение к будущему – оно то оптимистично, то, наоборот, унылое или даже мрачное.

На фоне колебаний настроения возможны конфликты с окружающими, кратковременные аффективные вспышки, но затем следуют быстрое раскаяние и поиск путей примирения.

Третья группа характеризуется склонностью к дисфории (пониженному настроению с раздражительностью, озлобленностью, мрачностью, склонностью к агрессии) и тесно связанной с ней аффективной взрывчатостью. Для них характерна также напряженность инстинктивной сферы, достигающая в отдельных случаях аномалии влечений. В интеллектуальной сфере обычно наблюдается вязкость, тугоподвижность, тяжеловесность, инертность, накладывающие отпечаток на всю психику.

Аффективные разряды могут быть следствием дисфории – подростки в этих состояниях сами могут искать повод для скандала. Но аффект может быть вызван и теми конфликтами, которые легко возникают у данной группы подростков вследствие их властности, стремления к подавлению сверстников, неуступчивости, жестокости и себялюбия.

Повод для гнева может быть ничтожен, но он всегда сопряжен хотя бы с незначительным ущемлением прав и интересов возбудимого подростка. При беспрепятственном развитии аффекта бросается в глаза безудержная ярость – угрозы, циничная брань, жестокие побои, безразличие к слабости и беспомощности противника и неспособность учесть превосходящую силу. В аффекте очень ярко проявляется вегетативный компонент: побледнение или покраснение лица, выступает пот, напрягаются и дрожат мышцы лица, усиливается слюноотделение и т. д.

Главными чертами четвертой группы лиц является беспредельный эгоцентризм, ненасытная жажда внимания к своей особе, восхищения, удивления, почитания, сочувствия. Специфика данной группы лиц заключается в аномальной способности к вытеснению, в избирательном отборе информации и впечатлений о себе и о мире. Все, что приятно, что направлено на приукрашивание своей особы, лица данной груп-



пы тщательно сохраняют и гипертрофируют; все, что имеет нейтральное, а тем более противоположное значение, вытесняется из памяти и сознания. Поэтому и внушаемость, которую нередко выдвигают на передний план как характерную черту данной группы лиц, отличается избирательностью – от нее ничего не остается, если обстановка внушения и самовнушение не «льют воду на мельницу» эгоцентризма.

Неизменно стремление добиваться для себя всевозможных льгот и послаблений за счет других (семьи, коллег и т. д.). Попытки его реализации идут по двум направлениям: во-первых, предпринимаются шаги с целью вызвать по отношению к своей персоне как можно больше симпатии, уважения, восхищения и т. д.; во-вторых, если не срабатывает первый способ, со стороны окружающих стимулируются чувства сострадания и сочувствия. На случай неудачи резервируется еще и третий путь – эпатаж.

### **Особенности проявления тревожности в подростковом возрасте**

*А. Ю. Шишкина, студентка 3 курса*

*Научный руководитель А. П. Елисеева, канд. пед. наук, доцент  
Хакассский государственный университет им. Н. Ф. Катанова, г. Абакан*

В психологической литературе можно встретить разные определения понятия тревожности. Большинство исследователей сходятся в признании необходимости рассматривать его как ситуативное явление и как личностную характеристику с учетом переходного состояния и его динамики. Термин «тревожность» проявляется в склонности человека к частым и интенсивным переживаниям, состояниям тревоги, а также в низком пороге его возникновения [2].

Проблема подростковой тревожности, как основы эмоциональных расстройств, в настоящее время является актуальной, так как тревожность является частым симптомом неврозов, а также входит в синдромологию других заболеваний и является пусковым механизмом расстройства эмоциональной сферы личности [1].

Подростковый возраст богат переживаниями, трудностями и кризисами. Складываются, оформляются устойчивые формы поведения, черты характера, способы эмоционального реагирования; это пора достижений, стремительного наращивания знаний, умений, становление «Я», обретение новой социальной позиции. Вместе с тем, это потеря детского мироощущения. В этом возрасте увеличивается внимание к себе, к своим физическим особенностям; обостряется реакция на мнение окружающих, повышается чувство собственного достоинства и обидчивость. У подростков развивается тревожность и по поводу «нормальности» развития, это связано, прежде всего, с диспропорциями в развитии, с преждевременным развитием или его задержкой. Состояние тревожности – это следствие подросткового кризиса, который протекает по-разному и дезорганизует личность подростка, влияет на все стороны его жизни [4].

Тревожные подростки живут, ощущая постоянный беспричинный страх. Повышенная тревожность может дезорганизовать любую деятельность (особенно значимую), что, в свою очередь, приводит к низкой самооценке, неуверенности в себе.

Тревожные подростки обычно не уверены в себе, с неустойчивой самооценкой. Постоянно испытываемое ими чувство страха перед неизвестным приводит к тому, что они крайне редко проявляют инициативу. Известно, что предпосылкой возникновения тревожности является повышенная чувствительность (сензитивность). Однако не каждый ребенок с повышенной чувствительностью становится тревожным. Многие зависят от способов общения родителей с ребенком. Иногда они могут способствовать развитию тревожной личности.

Общение взрослого с подростком носит авторитарный характер, ребенок теряет уверенность в себе и в своих собственных силах, он постоянно боится отрицательной оценки, начинает беспокоиться, что он делает что-нибудь не так, то есть испытывает чувство тревоги, которое может закрепиться и перерасти в стабильное личностное образование – тревожность.

Усилению у подростка тревожности могут способствовать такие факторы, как завышенные требования со стороны родителей, так как они вызывают ситуацию хронической неуспешности. Сталкиваясь с постоянными расхождениями между своими реальными возможностями и тем высоким уровнем достижений, которого ждут от него взрослые, ребенок испытывает беспокойство, которое легко перерастает в тревожность. Еще один фактор, способствующий формированию тревожности, – частые упреки, вызывающие чувство вины. В этом случае подросток постоянно боится оказаться виноватым перед родителями. Помимо перечисленных факторов страха возникают и в результате фиксации в эмоциональной памяти сильных испугов при встрече со всем, что олицетворяет опасность или представляет непосредственную угрозу для жизни, включая нападение, несчастный случай, операцию или тяжелую болезнь.

Тревожные подростки обычно не уверены в себе, с неустойчивой самооценкой. Неуверенный, тревожный подросток всегда мнительен, а мнительность порождает недоверие к другим.

Интенсивность переживания тревоги, уровень тревожности у мальчиков и девочек различны. Это связано с тем, с какими ситуациями они связывают свою тревогу, как ее объясняют, чего опасаются. И чем старше дети, тем заметнее эта разница. Девочки чаще связывают свою тревогу с другими людьми. К людям, с которыми девочки могут связывать свою тревогу, относятся не только друзья, родные, учителя. Девочки боятся так называемых «опасных людей» – пьяниц, хулиганов. Мальчики же боятся физических травм, несчастных случаев, а также

наказаний, которые можно ожидать от родителей или вне семьи: учителей, директора школы. Отрицательные последствия тревожности выражаются в том, что, не влияя в целом на интеллектуальное развитие, высокая степень тревожности может отрицательно сказаться на формировании дивергентного мышления, для которого естественны такие личностные черты, как отсутствие страха перед новым, неизвестным [3].

При повышении уровня тревожности, что особенно часто происходит в подростковый период, человек теряет возможность к актуализации собственной личности, так как повышенная тревожность мешает ему двигаться вперед.

### Литература

1. Захаров А. И. Происхождение детских неврозов и психотерапия. М.: ЭКСМО-Пресс, 2006.
2. Кондратьева М. Ю. Психологический лексикон. Энциклопедический словарь: в 6 т. / под ред. А. В. Петровского. М.: ПЕР СЭ, 2006.
3. Прихожан А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. М.–Воронеж, 2000.
4. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога: учеб. пособие: в 2 кн. М.: ВЛАДОС, 1999. Кн. 1.

## Особенности самосознания детей старшего дошкольного возраста

*А. П. Янькова, студентка 3 курса*

*Научный руководитель Н. А. Шинкарева, канд. пед. наук,  
доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного образования  
Восточно-Сибирская государственная академия образования,  
Педагогический институт, г. Иркутск*

Проблема изучения самосознания является одной из ключевых в психологии. Изучение структуры самосознания, динамики его развития представляет большой интерес, как в тео-

ретическом, так и в практическом плане, поскольку позволяет приблизиться к пониманию механизмов формирования личности в онтогенезе.

Изучением развития самосознания занимались как отечественные ученые (Б. Г. Ананьев, Л. И. Божович, Л. С. Выготский, А. М. Прихожан и другие), так и зарубежные (У. Джеймс, К. Леонгард, К. Роджерс и другие).

В отечественной психологии самосознание трактуется как специфическая форма сознания, направленная на осознание самого себя субъектом деятельности, на осознание своего места в системе существующих отношений и служащая одним из способов регулирования отношений человека с миром и с самим собой, в результате чего образуется представление о самом себе в качестве субъекта переживаний и действий, складывается эмоционально-ценностное отношение к себе. При этом эпицентром самосознания является собственное «Я» (Б. Г. Ананьев, Л. И. Божович, В. С. Мерлин, С. Л. Рубинштейн, В. В. Столин).

Развитие самосознания в дошкольном возрасте происходит на основе интеллектуальных и эмоциональных особенностей ребенка и отражает как его возрастные, так и индивидуально-личностные особенности.

В этот период формируются первые представления о себе, возникают некоторые формы социального взаимодействия, становится возможным самостоятельное построение актов поведения. Ребенок идентифицирует себя с определенным полом, осознает себя членом определенной возрастной группы, в связи с формирующейся самооценкой появляется рефлексия, самоконтроль, моральные суждения.

Проблема самосознания была поставлена в психологии У. Джеймсом в 1892 г. [2, с. 57]. Понятный уже античным мыслителям факт, что человек может познавать не только окружающий мир, но и самого себя, был представлен У. Джеймсом в четких психологических терминах. Образ Я был разделен

на две составляющие: Я-субъект (познающий себя индивид) и Я-объект (те особенности, которые индивид может у себя обнаружить и познать).

Те особенности, которые могут и познаются людьми в разных обстоятельствах, стали предметом анализа, классификации и эмпирических исследований многих авторов.

У. Джеймс выделял в содержании Я-объекта физическое Я – то, что человек может назвать своим, социальное Я – то, каким человек представляется другим, и духовное Я – то, что составляет психологическую сущность человека.

Позже Ш. Самуэль [5, с. 13] выделил в качестве особого объекта телесное Я, или образ своего тела. Более значимым явилось различие тех представлений о себе, которые отражают имеющиеся у человека качества, и те, в которых отражены разные аспекты отсутствующих качеств. М. Розенберг [5, с. 13] выделяет Я – настоящее – те черты, которыми человек обладает, Я – динамическое – те черты, которые он хочет приобрести, Я – фантастическое – те качества, которыми следует обладать, и Я – идеализированное – то, каким себя принято воображать.

К. Роджерс [5, с. 13] выделил различие когнитивной составляющей образа Я (объективные характеристики) и аффективной (отношение к себе и к этим характеристикам). В аффективную составляющую входят разные проявления отношения к себе. Это принятие – непринятие себя в целом или своих отдельных сторон, уровень притязаний, самооценка.

Одним из основных направлений исследования образа Я является изучение его генезиса. В отечественной психологии значительное внимание уделяется последнему году дошкольного и началу школьного возраста (Е. О. Смирнова, В. Г. Утробина, Е. В. Басина и другие).

Исследование образа себя у дошкольников начинается в основном с четырех лет. М. И. Лисина и А. И. Сильвестру [3, с. 128] изучали представления детей о своих физических способностях и возможность коррекции самооценки благодаря индивидуальному опыту и общению.

По мнению М. И. Лисиной, образ себя имеет аффективно-когнитивный характер и состоит из эмоционального отношения человека к себе и когнитивных представлений (знаний) о себе. Автор считает, что Я-образ имеет сложную архитектуру: есть центральное, ядерное образование, в котором представлено в наиболее переработанной форме знание о себе, как субъекте, в нем рождается общая самооценка, тут она постоянно существует и функционирует; существует также «периферия», на которую поступают самые новые и свежие сведения человека о себе, оказывающие влияние на изменение представлений о себе.

По мнению В. С. Мухиной [4, с. 76], ребенок к концу дошкольного возраста учится таким эмоциям и чувствам, которые помогают ему устанавливать продуктивные отношения со своими сверстниками и со взрослыми. К концу дошкольного возраста у ребенка формируются основы ответственного отношения к результатам своих действий и поступков. По мере развития ответственности у ребенка появляется возможность оценивать свои отдельные поступки и поведение в целом как хорошее или плохое. Эмоционально положительное отношение к самому себе, лежащее в основе структуры самосознания личности каждого нормально развивающегося ребенка, ориентирует его на притязания соответствовать положительному этическому эталону.

В самосознании ребенка дошкольного возраста роль самооценки так велика, что многие психологи ограничивают самосознание, находящееся на пути интенсивного развития, ситуативными мотивами поведения и самооценкой. Так, в исследованиях Е. В. Басиной [1, с. 115] показано, что формирование самооценок старших дошкольников опережает содержательный план образа «Я» (его когнитивный аспект). Автор отмечает, что образ Я детей шести–семи лет носит как бы предвосхищающий характер и отражает то, каким ребенок хочет видеть себя в данный момент. Согласно исследованиям Е. В. Басиной, содержательные представления о себе

носят ценностно – заданный характер и скорее предвещают будущую индивидуальность, чем констатируют ее наличные качества.

М. И. Лисина [3, с. 121] отмечает, что самооценка формируется при оценке других людей и героев литературных произведений, но затем по мере усвоения морально-этических норм и правил поведения развивается способность оценивать и свои собственные поступки. К старшему дошкольному возрасту общая самооценка становится более независимой.

Таким образом, в самосознании человека можно выделить следующие компоненты: 1) сознание тождественности, зачатки которого возникают уже в месячном возрасте, когда младенец начинает отличать ощущения, исходящие от его собственного тела, от ощущений, вызываемых внешними предметами; 2) сознание «Я» как активного начала, как субъекта деятельности. Оно появляется в 2–3 года, когда ребенок овладевает личными местоимениями и возникает первая фаза детского негативизма, выражаемая формулой «Я сам»; 3) сознание своих психических свойств, которое происходит в результате обобщения данных самонаблюдения и поэтому предполагает достаточно развитое абстрактное мышление; 4) и наконец, социально-нравственная самооценка, способность к которой формируется в дошкольном возрасте на основе накопленного опыта общения и деятельности.

### Литература

1. Басина Е. В. Становление самооценки и образа Я / Особенности психического развития детей 6–7 летнего возраста / под ред. Д. Б. Эльконина, А. Л. Венгера. М.: Педагогика, 1988. 136 с.
2. Джеймс У. Научные основы психологии. СПб. : С.-Петербург. электропечатня, 1902. 505 с.
3. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. М. : Педагогика, 1986. 144 с.
4. Мухина В. С. Проблемы генезиса личности. М. : МПГИ, 1985. 103 с.
5. Якобсон С. Г. Становление ранних форм самосознания детей // Вопросы психологии. 2009. № 1. С. 12–22.



Научное издание

**ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ И ПРИКЛАДНАЯ ПСИХОЛОГИЯ:  
ТРАДИЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ**

Материалы VI Всероссийской молодежной  
научно-практической конференции

Верстка М. Р. Коптеловой

Подписано в печать 30.05.2013

Формат 60×84/16. Бумага офсетная. Способ печати оперативный.

Усл. печ. л. 19,6. Уч-изд. л. 21,1. Заказ № 07413. Тираж 100 экз.

Забайкальский государственный университет  
672039, г. Чита, ул. Александрo-Заводская, 30