



ПРОСПЕКТ СВОБОДНЫЙ-2015

МЕЖДУНАРОДНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ СТУДЕНТОВ,
АСПИРАНТОВ И МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ

ЭЛЕКТРОННЫЙ СБОРНИК МАТЕРИАЛОВ
МЕЖДУНАРОДНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ СТУДЕНТОВ,
АСПИРАНТОВ И МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ
«ПРОСПЕКТ СВОБОДНЫЙ-2015»,
ПОСВЯЩЕННОЙ 70-ЛЕТИЮ ВЕЛИКОЙ ПОБЕДЫ

КРАСНОЯРСК, СИБИРСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

15-25 АПРЕЛЯ 2015 Г.

Министерство образования и науки Российской Федерации
ФГАОУ ВПО «Сибирский федеральный университет»

Сборник материалов
Международной конференции студентов,
аспирантов и молодых ученых
«Перспектив Свободный-2015»,
посвященной 70-летию Великой Победы

Красноярск, Сибирский федеральный университет, 15-25 апреля 2015 г.

Красноярск, 2015.

«Психологические и педагогические практики развития и консультирование»



ПРОСПЕКТ СВОБОДНЫЙ-2015

МЕЖДУНАРОДНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ СТУДЕНТОВ, АСПИРАНТОВ И МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ

Красноярск, Сибирский федеральный университет, 15-25 апреля 2015 г.

К ВОПРОСУ О ПОДГОТОВКЕ БОЙЦОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОТРЯДА К РАБОТЕ ВОЖАТЫМИ В ДЕТСКИХ ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ ЛАГЕРЯХ

Айлярова Ш.Б.,

научный руководитель канд. пед. наук Степанова И.Ю.

Сибирский федеральный университет

Педагогический отряд – это формирование молодых людей, старше 18 лет, объединившихся на основе интереса к педагогической деятельности для работы с детьми и молодежью. Педагогическому отряду необходимо в течение короткой смены организовать детский коллектив и работать с ним в детских оздоровительных лагерях в каникулярное время. Контингент отряда, в основном, студенты педагогического факультета, но также и других специальностей. Участником отряда является боец. В настоящее время студенческие педагогические отряды являются самым популярным направлением МООО «Российские Студенческие Отряды», а также составляют основной кадровый потенциал страны в сфере детского отдыха и оздоровления. Сохраняя традиции, бойцы педагогических отрядов, как и в прежние времена, работают в загородных лагерях и детских центрах вожатыми. Педагогические отряды, помимо обеспечения вторичной занятости, позволяют приобрести дополнительные профессиональные навыки, пройти практическую школу будущему педагогу, подготовить учащуюся и студенческую молодежь к вступлению в социально-экономические отношения на рынке труда.

Основная цель деятельности педагогического отряда организация культурно – досуговых мероприятий, воспитательная работа с детьми и подростками, привлечение активной молодежи к педагогической деятельности. Для осуществления деятельности отряда бойцу необходимо пройти обучение на школе вожатых. В течение месяца бойцы проходят обучение, главная цель подготовки заключается в формировании знаний, навыков и умений воспитательной работы с детьми и подростками. Также бойцу необходимо обладать педагогическими, психологическими и социально-педагогическими знаниями и умениями. Недостаток традиционной школы вожатых заключается в том, что мало практических и творческих занятий. Проведя опрос бойцов отряда, и проанализировав его, было выявлено, что недостаточно раскрыты такие темы как: Игровая деятельность в лагере, Организация досуговой деятельности, КТД, Основы организаторской деятельности, Закономерности возрастного развития ребенка, Стадии развития коллектива.

В связи с изменениями в системе обучения высшей школы изменился и подход к организации образовательного процесса. Произошел переход от формирования традиционных знаний, умений и навыков к формированию компетенций. **Компетенция** – это способность применять знания, умения, ценностный и практический опыт для успешного решения личностных и профессиональных задач. Следовательно, целью школы вожатых является, формирование знаний, умений, навыков и профессиональных компетенций воспитательной работы с детьми и подростками. Успешность подготовки вожатого определяется ее практической ориентацией. Для этого в процессе обучения бойцу предлагается освоить следующие педагогические технологии:

- имитационные технологии (моделирование в учебном процессе различного рода отношений и условий реальной жизни);
- процессуально-ориентированные технологии (творческое развитие ребенка как субъекта деятельности);



- технология коллективной деятельности (формирование и творческое развитие коллектива);

- технология проблемного обучения (активное взаимодействие субъекта с проблемно-представленным содержанием субъекта).

При освоении педагогических технологий во время обучения на школе вожатых у бойца формируются следующие компетенции:

- проявлять устойчивый интерес к деятельности водителя;
- организовывать собственную деятельность;
- оценивать риски и принимать решения в нестандартных ситуациях;
- работать в коллективе и команде, взаимодействовать с руководством, коллегами и социальными партнерами;
- мотивировать деятельность воспитанников;
- организовывать и контролировать деятельность воспитанников.

Сформированность компетенций можно оценить по окончании прохождения школы вожатых, которая завершается теоретическим, практическим экзаменом и по результатам работы в летнее время.

Список литературы

1. Уманский Л.И. Психология организаторской деятельности школьников: Уч.пособие.- И.: Просвещение, 1980.- 160 с.

2. Школа подготовки вожатых: учебно-методическое пособие по программе дополнительного общего образования / авт. сост. Е. А. Белая, Е. В. Богданова, А. А. Данилков, Н. С. Данилкова и др. - Новосибирск: Изд. НГПУ, 2010. - 337 с.



МОЛОДЕЖНОЕ ДОБРОВОЛЬЧЕСТВО В ИНТЕРЕСАХ ПОЖИЛЫХ ЛЮДЕЙ КАК СОЦИАЛЬНО - ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА

Албегов Ф.Г.

научный руководитель д-р психол. наук Козлов В.В.

Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова

Условия современной России инициируют разнообразные как традиционные, так и инновационные социально-психологические практики. Одной из причин такого явления является процесс постоянного увеличения социально-демографических групп, нуждающихся в психологической помощи специалистов. Видов и форм такой помощи становится все больше, растет их разнообразие и методы реализации, одной из них стало добровольчество. Добровольчество это социально направленная, общественно полезная деятельность, осуществляемая путем выполнения работ, оказания услуг в разнообразных формах и видах, без получения денежного или материального вознаграждения (кроме случаев возможного возмещения, связанных с осуществлением добровольческой деятельности затрат).

Современная добровольческая деятельность - это разнообразная по направлениям и гуманная, по сути, деятельность. Ее могут осуществлять представители всех групп населения в интересах тех, кто оказался в сложной жизненной ситуации или нуждается в помощи и поддержке в данный момент. Данный вид деятельности как форма психологической помощи и вид социально-психологической практики реализуется с использованием как традиционных, так и инновационных методов и технологий. Среди них: психологическое сопровождение, библиотерапия, автобиографический метод, беседы, развитие коммуникаций и т.д. Особенно принципиальным это становится тогда, когда речь идет о пожилых людях, постоянно проживающих в государственных стационарных учреждениях социального обслуживания населения.

Авторские исследования показали, что основным субъектом добровольческой деятельности в современной России является молодежь. Охватывая молодых людей в возрасте от 14 до 35 лет, она является одной из самых образованных групп населения, открытой для инноваций, в том числе, для добровольческой деятельности. Тем не менее, исследования отношения ярославской молодежи к добровольчеству показали следующее: из 571 жителя в возрасте от 14 лет об организациях добровольцев и их деятельности знают лишь от 0,2 до 0,5 % опрошенных, а участвуют в ней единицы.

Особую роль в развитии добровольчества играет студенческая молодежь. Студенты как социально-демографическая группа имеют для добровольческой деятельности все предпосылки и характеристики: возраст, социальная активность, высокая мобильность, социальное мышление, открытость для инноваций, потребности социального роста и трудоустройства. Для них добровольчество является одной из ступеней социального становления и продвижения. При этом они могут заниматься добровольческой деятельностью, как во время всех видов практик, так и в свободное от учебы время, участвуя в разных ее видах и формах. Особенно популярным стало участие студентов в качестве добровольцев в социально-значимых проектах общественных организаций и объединений. Более того, для некоторых специальностей добровольчество как просоциальное поведение и характеристика профессиональной деятельности имеет принципиальное значение. Это прямо касается студентов, будущих специалистов по социальной работе и организаторов работы с молодежью. Они во время добровольческой деятельности приобретают реальный опыт социальной работы



с различными категориями российских граждан, осваивают методы, способы и технологии решения их социально-экономических и психологических проблем, проходят начальные этапы профессиональной адаптации. Добровольчество позволяет получить студентам так необходимый им в дальнейшем опыт трудовой деятельности и трудоустройства в реальных условиях рыночной экономики. Они в условиях жесткой конкуренции проходят все стадии «приема на работу», т.к. общественные организации объявляют конкурсы на места добровольцев, предъявляют жесткие требования к кандидатам, проводят различные испытания (тесты, анкетирование, ролевые игры, написание работ-эссе на тему «Почему я хочу быть добровольцем?» и т.д.).

Добровольческая практика позволяет студентам принять непосредственное участие в деятельности общественных организаций, освоить их методы, способы и технологии решения актуальных социальных проблем и задач. После нее студент имеет возможность стать членом конкретной общественной организации или создать и зарегистрировать новую («свою»), решив, таким образом, проблему своего трудоустройства (постоянного или временного, на полную или частичную занятость). Во время добровольческой деятельности студенты имеют возможность собрать эмпирический материал для своих рефератов, курсовых и дипломных работ, провести эксперимент, апробировать авторские методики, изучить позитивный опыт деятельности общественной организации и создать новые услуги для населения.

Несмотря на развитие добровольческой деятельности, существует еще достаточно много препятствий и ограничений для ее широкого распространения. Среди них: низкая мотивация у студенческой молодежи к добровольческой деятельности, нежелание студентов осуществлять ее в сложных условиях и в интересах маломобильных и слабозащищенных групп населения. У ярославских общественных организаций есть определенный опыт привлечения студентов к добровольческой деятельности. Например, ООЯО «Социум» в соответствии со своими потребностями регулярно привлекает от трех до трехсот волонтеров из числа студентов ярославских вузов, будущих социальных работников, психологов, социологов, педагогов, юристов.

Особое внимание добровольческой деятельности как форме психологической помощи населению и виду социально-психологической практики уделяют общественные организации. Например, в Ярославской области существует более 4 тыс. общественных организаций, к деятельности которых регулярно привлекается, в зависимости от характера, содержания и географии социальных проектов, до 300 добровольцев.

Опыт организации добровольческой деятельности показывает, что данная форма психологической помощи и вид социально-психологической практики не только востребована, но и оказывает значимое терапевтическое воздействие. Например, в 2014 году в социальных проектах, реализуемых ярославскими НКО в областном геронтологическом центре по оказанию психологической помощи пожилым людям, активное участие принимали студенты ЯрГУ им П.Г. Демидова, будущие психологи и социальные работники. Задачами добровольцев-психологов были создание благоприятного эмоционального состояния пожилых людей, привнесение в их повседневную жизнь новых контактов и информации. Полученные впечатления и знакомства оказали позитивное влияние на настроение пожилых людей, постоянно проживающих в областном геронтологическом центре, стимулировали их социальную активность и укрепили социальные взаимодействия. Формами взаимодействия были прогулки по парку, настольные игры, чтение вслух, организация различных досуговых мероприятий. Студенты, будущие социальные работники участвовали в реализации другого социально значимого проекта, разработанного общественной организацией «Социум» и связанного с социальной адаптацией пожилых людей, постоянно



проживающих в данном центре. Проект предполагал участие добровольцев во всех мероприятиях: круглом столе о правах пожилых людей, подготовке и проведении различных конкурсов и викторин, организации обучающих школ, консультациях, беседах и лекциях.

Выбор пожилых людей, как благополучателей добровольческой помощи со стороны студентов был обусловлен их психосоциальными характеристиками, условиями проживания и специфическими отношениями, как с родственниками, так и окружающими их людьми. Например, пожилые люди, постоянно проживающие и отдыхающие в Ярославском областном геронтологическом центре, имеют по 4-5 хронических заболеваний, все они – социальные сироты, а большинство из них имели родителей – участников Великой Отечественной Войны. Многие из них помнят рассказы своих родственников о событиях тех дней, готовы поделиться ими с молодыми людьми. Но условия пенецитарности проживания в доме-интернате отнюдь не способствуют реализации этого желания: у них нет возможностей общения с представителями младших возрастов, в том числе молодежью. Данная ситуация лишает российское общество дополнительной информации о событиях тех лет и отрицательно сказывается на патриотическом воспитании молодежи. Несмотря на усилия и постоянную заботу персонала учреждения о пожилых людях, они не имеют физических возможностей, свободного времени, а часто и желания выслушивать жизненные истории пожилых людей об их далеком детстве, прошедшем в условиях Великой Отечественной Войны и после нее.

В 2015 году члены общественной организации «Социум», продолжая развитие молодежного добровольчества в интересах пожилых людей, приступили при поддержке Благотворительного Фонда «Самарская Губерния» и АО «Райффайзенбанк» реализации социально-значимого проекта «Знание и просвещение – основа здорового долголетия». Цель проекта - поддержать инициативы в сфере просвещения пожилых людей, что возможно при активном участии студенческой молодежи. Именно она будет сопровождать пожилых людей на всех мероприятиях проекта, развивать техники общения с ними и помогать осваивать новую информацию и знания. В этом же году члены ООЯО «Социум» разработали и представили на конкурс в Департамент общественных связей проект «Энергия молодых – детям Войны». Проект также реализуется в Ярославском областном геронтологическом центре с привлечением студентов в качестве добровольцев, имеет высокую социальную значимость и практическую востребованность. В свою очередь студенты в ходе мероприятия проекта приобретут навыки добровольческой деятельности, освоят методы общения с пожилыми людьми и основы профессиональной деятельности.

Таким образом, молодежное добровольчество как форма психологической помощи населению становится востребованной, постепенно приобретает черты социально-психологической практики и является объектом научных исследований.

Список литературы

1. Албегов Ф.Г., Корешкова И.С. Добровольческая деятельность молодёжи в современном российском обществе // Научные исследования в сфере общественных наук: вызовы нового времени: 4 Международная научно-практическая конференция (24-25 октября 2014 г.): выпуск №4, 2014. –С.38-41.
2. Попова И.В., Албегов Ф.Г. Добровольчество как фундамент гражданского общества // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Научно-методический журнал, №3, 2013. С.192-195
3. Региональный благотворительный фонд «Самарская губерния» <http://www.fondsg.org>





УДК 159.972

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О БУДУЩЕМ У ЛИЦ С ПАНИЧЕСКИМ И ТРЕВОЖНО-ФОБИЧЕСКИМ РАССТРОЙСТВАМИ

Андрюшенко Т.Е.

научный руководитель канд. психол. наук Калиновская К.С.

Сибирский Федеральный Университет

Тревога и страх являются адаптационными функциями. Они мобилизуют энергию и запускают в организме защитные реакции против опасности: бегство или нападение. Умеренная тревога или страх являются абсолютно нормальными, и их испытывал каждый в течение своей жизни. Сама по себе тревога не является проблемой. Но если тревога становится неконтролируемой, а её уровень возрастает, то понижается концентрация внимания и уменьшается интерес к окружающему миру. Испытывая тревожность, человек ощущает беспокойство, но не может понять, почему. Если чувство тревожности превышает допустимый уровень (становится слишком интенсивным, либо непрекращающимся), то возможно появление негативного отношения к жизни в целом и развитие таких пограничных состояний, как паническое и тревожно-фобические расстройства.

Согласно МКБ-10, Паническое расстройство (ПР), эпизодическая пароксизмальная тревожность, — это «психическое расстройство, характеризующиеся спонтанным возникновением панических атак, выражающихся во внезапной тревоге, не связанной с объективной ситуацией, в сочетании с вегетативными симптомами от нескольких раз в год до нескольких раз в день и ожиданием их возникновения».

Фобические расстройства характеризуются навязчивым, необъяснимым или преувеличенным страхом перед какими либо предметами, ситуациями или физиологическими проявлениями, которые по существу не могут быть причиной страха и тревоги.

Тревожно-фобические и панические расстройства, как мы видим, имеют общее «ядро» - тревогу. Многие авторы объединяют данные два класса расстройств при описании их особенностей, как внутриличностных, так и связанных с межличностным взаимодействием. Нашим интересом являются представления о будущем.

Относительно представлений о будущем исследователи используют равнозначную категорию «образ будущего», который трактуется как «синтез когнитивных и эмоциональных процессов, в ходе которых осознаются и наделяются смыслом и эмоциональной окраской события прошлого и прогнозируемые события и обстоятельства будущего». Так как представления являются образами, то данное определение мы можем использовать и относительно термина «представление о будущем».

Зимбардо и Дж. Бойд полагали, что временная перспектива личности является относительно стабильной характеристикой личности, которую, соответственно, можно изучать, используя валидные методы.

Ряд исследователей (Д. Келли, Ж. Нюттен и др) говорят о том, что представления о будущем влияют на непосредственное поведение в настоящем. Фактически Келли утверждал, что все поведение человека можно понимать как предупреждающее по своей природе. Он отмечал, что в попытке предвидеть и проконтролировать будущие события человек постоянно проверяет свое отношение к действительности.

Если события будущего несут для человека отрицательный знак, то его поведение становится избегающим. Избегающее поведение является одним из признаков как панического, так и тревожно-фобических расстройств.



Согласно исследованию Голосовой А.Ю, описанном в её статье «Самовосприятие и образ будущего у пациентов с паническими атаками», касательно образа будущего «характерна неопределенность, туманность и размытость его представлений. Так, четверо испытуемых вообще отказались писать сочинение на данную тему, мотивируя это тем, что «сейчас трудно сказать на счет будущего что-то определенное», или «Как я могу знать мое будущее? Мне бы знать, как сегодняшний день прожить, да завтрашний». У троих испытуемых в описании образа своего будущего преобладают рассказы о жизни родных и близких, либо общие события в семье, на работе: они предполагают, как дети закончат школы, университеты, как изменится их статус или статус мужа на работе, о возможной смене места жительства и т.д. Единственная испытуемая (34 года), в своем будущем допускает и описывает как вероятную возможность реализацию «глобальной мечты детства»».

Исследование Головиной А. Г. «Прогностическая компетенция подростков, страдающих фобическими расстройствами» показало, что «при всех выделенных типах фобий и в выборке в среднем показатели вероятностного прогнозирования достоверно не достигали нормативных. При этом моно- и поливариантные типы вероятностного прогнозирования среди обследованных подростков с фобическими расстройствами в сумме составили 73 % (преобладающим оказался моновариантный тип прогнозирования – 62 %), что свидетельствует о нарушениях антиципации. <...> Кроме того, исследования, выполненные в рамках антиципационной концепции неврозогенеза, зафиксировали ряд нарушений прогностической деятельности при различных психических расстройствах. Лица с тревожно-фобическими расстройствами склонны к поливариантному прогнозу, предполагая в будущем большое количество возможных вариантов развития событий, мало учитывая их вероятность, неправильно прогнозируют социальные ситуации и поведение других людей.»

Нашим интересом является следующее. Если у панических и тревожно-фобических расстройств присутствует одно и то же тревожное ядро, проявляющееся в одном случае паникой, а в другом – устойчивым страхом, то их представления о будущем должны не отличаться друг от друга. И в том, и в другом случае представления о будущем должны быть негативными, предполагается, что представления о прошлом, настоящем и будущем обеих групп лиц могут быть разрывными, т.е. субъективно не связанными между собой отрезками времени. Если же они будут отличаться, то мы сможем попытаться ответить на вопрос: «Что первично: негативные представления о будущем, запускающие механизм развития расстройства, или само расстройство, создающее негативные представления о будущем?»».

Список литературы

1. МКБ-10 Международная классификация болезней (10-й пересмотр). Классификация психических и поведенческих расстройств. ВОЗ/Пер. с англ. Под ред. Ю.Л. Нуллера, С.Ю. Циркина//М: СПб, Адис, 1994.
2. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего.// Смысл, 2004
3. Голосова А.Ю. «Самовосприятие и образ будущего у пациентов с паническими атаками». //Личность в экстремальных условиях жизнедеятельности №3, 2013
4. Головина А.Г. Прогностическая компетенция подростков, страдающих фобиями//Сибирский вестник психиатрии и наркологии, Научно-исследовательский институт психического здоровья, Томск, 2011
5. Кроник А., Ахмеров Р. Каузометрия. Методы самопознания, психодиагностики и психотерапии в психологии жизненного пути // Смысл, 2008



СКЛОННОСТЬ К МАНИПУЛИРОВАНИЮ ДРУГИМИ У СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ

Ануфриева Я. В.,

научный руководитель ст. преподаватель Мартынова М. А.

Лесосибирский педагогический институт – филиал Сибирского федерального университета

Люди с момента своего рождения оказываются погруженными в социальную среду, которая воздействует на них в той же мере, что и среда физическая. Более того, подобно тому, как это делает физическая среда, общество не просто влияет на людей и их группы, но и принуждает их к принятию определенного образа жизни, конкретных социальных представлений и ценностей, повседневных норм и правил, возлагает на них бесчисленное количество обязанностей.

Социальное влияние – это воздействие общества и других людей, а также изменения, которые происходят в сознании одних людей под воздействием других. Одним из основных способов социального влияния является манипуляция.

Слово «манипуляция» заимствовано из французского языка. Его первоисточником является латинское *manipulus* - «горсть» (*manus* - «рука» и *pleo* – «наполняю»). В русском языке оно стало использоваться с XIX в.

Е.Л. Доценко определяет манипуляцию как вид психологического воздействия, искусное исполнение которого ведет к скрытому возбуждению у другого человека намерений, не совпадающих с его актуально существующими желаниями (Доценко, 2000).

Помимо Е.Л. Доценко, манипуляцию как форму поведения исследовали такие ученые как: Б.Н. Бесонов, Д.А. Волкогон, У. Рикер, П.У. Робинсон, Дж. Рудинов, В.Н. Сагатовский, Г. Шиллер, Э. Шостром.

Манипуляция является компонентом межличностных отношений, но не проявляется сама по себе. Есть люди, которые активизируют условия возникновения манипуляции. В связи с этим выделяют черту личности, которая способствует успешному манипулированию - макиавеллизм.

В.В. Знаков определяет это понятие как черту, поведенческую установку, выражающейся в использовании психологической манипуляции в качестве основного средства достижения своих целей, часто в ущерб интересам других субъектов (Знаков, 2002). Макиавеллизм представляет собой личностное свойство, для которого характерно:

- убеждение субъекта в том, что при общении с другими людьми ими можно и даже нужно манипулировать;
- навыки манипулирования, включающие в себя способность убеждать других, понимать их намерения и причины поступков.

По данным социологических исследований последних лет, по сравнению с предыдущими поколениями, молодое поколение стремится к достижению личного успеха, выбору собственных целей, независимости и социальному неравенству, манипулированию другими людьми. Эта склонность хорошо проявляется у студентов, особенно – у студентов – психологов. Такая манипулятивная тенденция у них формируется во время их обучения, когда они усваивают некоторое количество технологий манипулирования поведением человека. Для некоторых студентов – психологов стратегия манипулирования другими людьми может стать наиболее предпочтительной, т.е. превратиться в фиксированную форму поведения (Макаренко, 2005).



В связи с этим нами было спланировано и реализовано на практике экспериментальное исследование для проверки предположения о том, что студенты, склонные к манипулированию другими, обладают личностными особенностями отличными от черт личности студентов без склонности к манипулированию. В нем приняли участие студенты ЛПИ – филиала СФУ (40 человек, возраст от 20 до 26 л.). В качестве диагностического инструментария были использованы методика исследования макиавеллизма (МАК–шкала) (авт. - В.В. Знаков), методика «Направленность личности в общении» (авт. - С.Л. Братченко), 16-тифакторный личностный опросник (форма С) (авт. - Р. Кеттелл).

После обработки полученных данных мы сопоставили результаты по МАК-шкале и методике «Направленность личности в общении» и выделили две подгруппы студентов: подгруппа студентов со склонностью к манипулированию (37,5% (15 человек)) и подгруппа студентов без склонности к манипулированию (62,5% (25 человек)).

Было установлено, что студенты, склонные к манипулированию, имеют средний уровень самооценки. Для них характерно следующее: самоуверенность, твердость, тревожность, депрессивность, сильно развитое чувство долга, заботливость, открытость, готовность к сотрудничеству, внимательность к окружающим людям. Они сами для себя являются «законом». Также они реалистичны, заботливы, постоянно ориентированы на внешнюю реальность, общепринятые нормы.

Для студентов, не склонных к манипулированию, характерен высокий уровень самооценки. Они спокойны, уверены в себе, неуступчивы, не боятся сложных ситуаций, готовы к сотрудничеству, естественны в общении, упорны в достижении цели. Так же они решительны, ответственные, всегда готовы к действиям. Студенты данной подгруппы независимы во взглядах, дисциплинированы, стремятся к самостоятельным решениям и действиям, имеют хороший контроль над своими эмоциями.

Таким образом, в ходе исследования нами было обнаружено, что студенты, склонные к манипулированию, обладают личностными особенностями отличными от студентов, не склонных к манипулированию, такими как: средний уровень самооценки, беспечность, беспринципность, практичность, зависимость от группы, недостаток самоконтроля. Это свидетельствует о том, что выдвинутая нами в начале работы гипотеза подтвердилась.

Список использованных источников

1. Егорова, М.С. Макиавеллизм в структуре личностных свойств / М.С. Егорова // Вестник Пермского государственного педагогического университета. - 2009. - № 1. - С. 65 - 80.
2. Знаков, В.В. Макиавеллизм, манипулятивное поведение и взаимопонимание в межличностном общении / В.В. Знаков // Вопросы психологии. - 2002. - № 6. - С. 59 - 69.
3. Каракулова, О.В. Личностная обусловленность склонности к манипулированию окружающими людьми в юношеском возрасте: диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук. - Томск, 2008. - 148 с.
4. Шостром, Э. Человек-манипулятор. Внутреннее путешествие от манипуляции к актуализации. - М.: Апрель–Пресс, изд-во Института Психотерапии, 2004. – 168 с.



ОСОБЕННОСТИ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

Бабушина Т.В.,

научный руководитель канд. филол. наук Барбашова Е. Н.

Красноярский государственный педагогический университет

им. В. П. Астафьева

Аннотация. В статье рассматривается структура проблемы формирования критического мышления младших школьников, выделяются его особенности.

Ключевые слова: критическое мышление; младший школьник;

Результатом сегодняшнего ускоренного темпа развития становятся изменения во всех сферах жизни общества, влияние которых сказалось на современных детях. Сегодня фиксируются сниженный уровень детской любознательности, воображения; все больше становится детей с эмоциональными проблемами. Психика ребенка стала более уязвимой. Поэтому изучение, работа над формированием критического мышления у младших школьников является актуальной проблемой. Целью исследования является изучение особенностей критического мышления младших школьников и выявление способов его формирования на уроках литературного чтения. Объектом исследования являются особенности критического мышления младших школьников в процессе обучения литературному анализу. Предметом исследования является развитие умений младших школьников анализировать текст в процессе обучения литературному чтению.

Изучение путей развития критического мышления ребенка представляет собой практический интерес для педагогов. Этот вид мышления позволяет младшим школьникам формировать собственное мнение в процессе решения проблемных ситуаций. У детей возникает интерес к познанию, им становится легче изучать более сложные произведения, анализировать их; в контексте определять характеры героев, давать оценку их поступков.

Для развития мыслительной деятельности ребенка, на наш взгляд, весьма целесообразным и актуальным на сегодняшний день видится развитие критического мышления младших школьников. Данный процесс, как мы видим, вслед за специалистами в области преподавания и обучения русскому языку и литературному чтению, может быть реализован посредством целенаправленной работы на уроках литературного чтения.

Для того, чтобы речь школьника была логичной, выразительной, уместной, необходимо уже в начальной школе формировать культуру критического высказывания. Такая работа учителя, на наш взгляд, способствует, с одной стороны – развитию речи, с другой стороны – воспитанию этической культуры школьника.

Критическое мышление – это один из видов интеллектуальной деятельности человека, который характеризуется высоким уровнем восприятия, понимания, объективности подхода к окружающему его информационному полю. [3]

Методического аспекта данной проблемы неоднократно касались как педагоги начальной школы, так и педагоги среднего звена.

Так, например С.Л. Рубинштейн утверждал, что «критичность мышления представляет собой возможность осознать допущенную ошибку и найти пути её решения.»

Б.М. Теплов, выделяя качества ума, определяет критичность как умение строго оценивать работу мысли, тщательно взвешивать все доводы «за» и «против» и подвергать их всесторонней проверке. [4, с. 70]

Таким образом, критичность состоит в умении обдуманно действовать, самостоятельно проверять и исправлять допущенные ошибки в соответствии с объективны-



ми условиями реальности, что является актуальным качеством для применения в современной жизни, а в особенности, в образовательном пространстве младшего школьника.

Кроме того, интересной кажется мысль преподавателя американской литературы – Дэвида Клустера о том, что «критическое мышление позволяет успешно справляться с требованиями XXI века, помогает глубже понять то, что ученики изучают и делают»[5].

На основании этого, Дэвидом Клустером было выделено пять особенностей критического мышления:

1. Мышление «самостоятельно». Это свидетельствует о том, что собственное мнение ученика носит индивидуальный характер, то есть каждый школьник способен оценивать факты и события, формулировать собственные идеи и убеждения, а также высказывать свою точку зрения, при этом учитывает мнение других.

2. Мышление «обобщенное». Эта особенность заключается в том, что при выражении своей оценки на уроке школьнику необходимо подобрать теоретический материал, связанный с данным вопросом. В начальной школе недостаточным может быть багаж знаний, но накопление его проходит в процессе изучения темы.

3. Мышление «проблемное и оценочное». В рамках этого аспекта урок начинается с постановки вопросов или определения проблем, которые необходимо решить. Главной целью учителя является создание ситуации, в которой школьники смогут самостоятельно «разглядеть» многообразие проблемных вопросов.

4. Мышление «аргументированное», то есть оно предполагает способность учеников доказывать свою точку зрения фактами, опорой на личный опыт. Сам Д.Клустер считает, что «критически мыслящий человек – вооруженный сильными аргументами, способен противостоять даже таким авторитетам, как печатное слово, сила традиции и мнение большинства, им практически невозможно манипулировать».

5. Мышление «социальное», то есть любая мысль находит своё отражение в обществе. Это значит, что в процессе обмена мнениями, споров, обсуждений учащиеся формируют собственную позицию.

Приведенные выше особенности критического мышления можно реализовать в различных видах учебной деятельности. На практике мы видим осуществление данной проблемы непосредственно в процессе обучения. Невозможно сказать, что большинство учителей не работает над решением аспектов поставленной проблемы, но комплексно и целенаправленно она, на наш взгляд, еще не решена. Свой вклад в развитие данного вопроса мы можем внести на уроках литературы.

Список используемых источников

1. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. // В сб.: “Исследование мышления в советской психологии”. – М.: Просвещение, 1996. – 446 с.

2. Загашев И.О., Заир-Бек С.И., Муштавинская И.В. Учим детей мыслить критически. М.: Изд-во «Альянс Дельта», 2003

3. Клустер Д. Что такое критическое мышление? [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://testolog.narod.ru/Other15.html>

4. Левченко И.Ю. Патопсихология: Теория и практика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений — М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 232 с.

5. Становова Е. | Развитие навыков критического мышления при подготовке к ЕГЭ, или «Звездная болезнь» Колобка | Газета «Русский язык» № 09/2009.



ТЕХНОЛОГИИ ИНИЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОДРОСТКОВ В ДИСТАНЦИОННОМ ОБРАЗОВАНИИ ГЛАЗАМИ ПЕДАГОГОВ

Бакаева Ирина Александровна
научный руководитель д.п.н., профессор Абакумова И.В.
Южный федеральный университет

Проблема развития новых технологий обучения и воспитания является актуальной. В эпоху технического прогресса, когда знание меняется каждую секунду, технологии определяют наше существование и сознание, дистанционное образование является перспективным направлением в образовании вообще.

Тем не менее в отечественных исследованиях мало представлены работы, посвященные психолого-педагогическому сопровождению технологий работы в дистанционном образовании, особенно мало исследований относительно школьного возраста. так как и в практике это разрабатываемая область.

В 2014-2015 уч.году на базе Регионального организационно-методического центра дистанционного образования детей ОЦДОД РО проводилось исследование технологий инициации самостоятельной деятельности учащихся в дистанционном образовании. Целью исследования было изучение мотивации преподавателей и учащихся при использовании технологий самостоятельной деятельности.

Гипотезой выступало положение о том, что педагоги, реализующие образовательную деятельность с помощью дистанционных технологий положительно относятся к внедрению самостоятельной деятельности в учебный процесс. При этом на практике разделяются на группы, которые иницируют и не иницируют самостоятельную деятельность учащихся. Разделение педагогов связано с их личностным профилем.

Одной из категорий исследуемых выступал преподавательский состав РОМЦ. С педагогами было проведено анкетирование с помощью методики разработанной И.В.Абакумовой, И.А.Бакаевой с целью исследования отношения преподавателей к самостоятельной деятельности учащихся технологиям самостоятельной деятельности. В исследовании приняли участие 30 преподавателей РОМЦ ДООД, из них 80% преподаватели ВУЗов, 20% - педагоги ведущих школ и учреждений дополнительного образования. 72% - имеют ученую степень кандидата и доктора наук.

Результаты опроса показали, что в целом педагоги дистанционного обучения имеют положительное отношение к самостоятельной деятельности учащихся, называют ее одной из главных видов деятельности, необходимых человеку для познания и дальнейшего развития.

При этом в организации образовательной деятельности на основе самостоятельной деятельности возникают разногласия. Только 15% опрошенных педагогов считают применение самостоятельной деятельности безусловной. 20% - считают преждевременным и необоснованным внедрение самостоятельной деятельности в обучение учащихся школьного возраста.

65% опрошенных указывают на необходимость совмещения самостоятельной деятельности с руководством и обучением в форме педагог-ученик, указывая на недостаточности сформированности произвольных процессов учащихся, необходимости систематичности и руководства со стороны педагога.

Роль педагога в организации самостоятельной деятельности учащихся в дистанционном образовании выделяют как руководящую, направляющую, консультативную.



Также важными моментами указывают мотивацию, организацию деятельности, оценку и контроль качества деятельности.

При этом, как показывает практика, степень вовлеченности педагога в процесс ничуть не меньше, а зачастую и больше. Так необходимо регулярное отслеживание, консультации, коррекция деятельности ученика причем «в процессе», а не «по результатам» деятельности, то есть работа называемая «управляемой самостоятельной деятельностью». Кроме того, по результатам работы необходим тщательный анализ и оценка работы учащегося, проводимый совместно и индивидуально с учащимся.

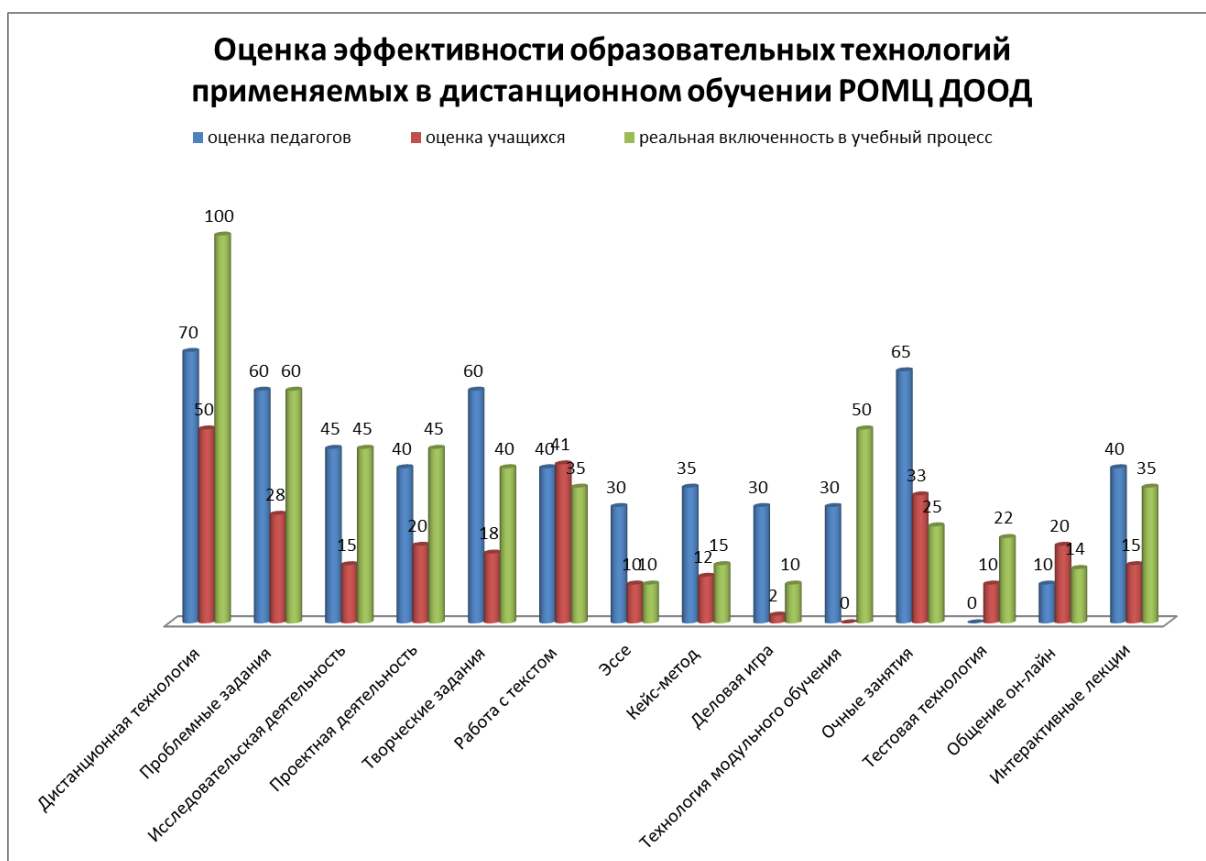
Говоря с преподавателями о технологиях инициации самостоятельной деятельности, мы попросили оценить их эффективность наиболее распространенных технологий.

Таблица 1. Эффективность технологий инициации самостоятельной деятельности

№	Технология инициации самостоятельной деятельности	Суммарная оценка эффективности педагогами,%		Включены в реальный учебный процесс РОМЦ ДООД (по оценкам детей), %
		Общая оценка эффективности	Средняя оценка по 5-блл шкале, блл	
	Дистанционная технология как макротехнология	70	4	100
	Проблемные задания (семинар, задания с развернутым ответом)	60	4,5	60
	Исследовательская деятельность	45	4,6	45
	Проектная деятельность	40	3,8	45
	Творческие задания (презентации, практ. задания, видеоролики)	60	4,9	40
	Работа с текстом (Реферирование, конспектирование)	40	3,6	35
	Эссе	30	3,8	10
	Кейс-метод (решение практических ситуаций на основе изучения практики)	35	3,7	15
	Деловая игра	30	3,8	10
	Технология модульного обучения (блочно-модульная технология)	30	3,5	50
	Очные занятия (видеолекции, очные встречи)	65	4,3	25
	Тестовая технология	-	4,5	22
	Общение он-лайн (Чат, форум, семинар)	10	4,3	14
	Интерактивные лекции	40	4	35



Гистограмма 1.



Как видно из таблицы 1, гистограммы 1, Наиболее эффективными технологиями педагоги называют организацию творческой деятельности учащихся и проблемные задания – по 60%, исследовательской деятельности - 45 %, проектная деятельность - 40%, работа с текстом, где подразумеваются конспектирование, реферирование, глоссарии и пр.) – 40%, также педагогами отмечаются кейс-метод, при эффективности 35%, эссе, деловые игры и модульная технология по 30%.

Также мы включили в опрос технологии управляемого обучения, так как учебный процесс построен с их применением. Результаты показывают, что 65% педагогов считают эффективным применение очных встреч или видеолекций. Где происходит прямое диалогическое общение с учащимися, 40 % выступают за эффективность интерактивных лекций, 10% считают необходимым он-лайн общение в чатах, форумах, семинарах.

При этом преподавателей попросили назвать и оценить эффективность технологий, которые реально используются ими в практике дистанционного обучения.

Наиболее применимой в практике оказалась технология проблемного обучения – 60% и применение творческих заданий - 60% педагогов используют в практике. Также часто применяют исследовательские задания 45%, проектную деятельность – 40%. Важной и востребованной технологией является работа с текстом (конспектирование, реферирование, подготовка докладов, глоссариев) – встречается в курсах 40% преподавателей. Метод исследования реального случая или кейс-стади применяется в 35% случаев.

Также педагогами в частном порядке применяются такие технологии как дифференцированное обучение, эвристические формы занятий, интегративно-креативные

формы занятий, метод "сократического диалога", деловые игры, технология смешанного обучения, модель «перевернутый класс».

Таким образом, можно говорить о том, что наиболее востребованные технологии современной самостоятельной деятельности учащихся применяются в учебном процессе дистанционного обучения. При этом они сочетаются с очными формами работы, под руководством опытных наставников.

В нашем исследовании гипотеза подтвердилась. Действительно большинство педагогов положительно оценивают роль самостоятельной деятельности в структуре обучения. Описывают теоретическое и практическое значение самостоятельной деятельности, выделяют эффективные технологии инициации самостоятельной деятельности.

При этом только половина педагогов на практике реально применяет данные технологии в учебном процессе, либо применяет в очень узких границах. Причины такого факта, мы предполагаем выяснить в дальнейшем исследовании. И проанализировать зависимость активности применения технологий инициации самостоятельной деятельности и личностного профиля педагога.



ОЦЕНКА УЧЕБНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

Белая А.А., Лученкова А.А.

научный руководитель канд. психол. наук Островерх О.С.

Сибирский федеральный университет

«Умением учиться, или учебной самостоятельностью – пишет Г.А. Цукерман, – мы называем способность человека (1) обнаруживать, каких именно знаний и умений ему недостает для решения данной задачи и (2) находить недостающие знания и осваивать недостающие умения. Первая составляющая умения учиться обеспечивается образованием, расширяющим рефлексивные возможности младших школьников и подростков. Вторая составляющая умения учиться связана с развитием еще одной фундаментальной человеческой способности – выходить за границы наличного опыта, трансцендировать (от лат. *transcendo* – переступать, выходить за пределы, нарушать). Человек, умеющий учиться самостоятельно, столкнувшись с новым типом задач, способен преобразовывать известные ему способы действия и искать новые, используя при этом ресурсы, предоставляемые человеческой культурой (в частности, учебники, справочники, словари и т.п.)» [Цукерман Г.А., Венгер А.Л., 2010. С. 11].

Развитое самостоятельное действие связано с выбором, а следовательно, с определенным риском и принятием решения, и поэтому оно всегда является действием ответственным, таким образом, самостоятельное учебное действие есть действие самостоятельное, инициативное. Под самостоятельным учебным действием так же понимается организованное действие, у которого есть определенная цель, поиск средств и принятие решения.

Нашей целью является разработка и апробирование процедуры, которая направлена на выделение феноменов учебной самостоятельности у студентов-психологов 2 курса ИППС СФУ по курсу «Детская психология»,

Теоретическим основанием послужила теория П.Я. Гальперина о строении человеческого действия. Любое действие имеет в своем составе ориентировочную (подготовительную) и исполнительную части. Так же Б.Д. Эльконин говорил о том, что учебная самостоятельность и ответственность может быть сформирована в таком пространстве, где задан момент принятия решения и ответственности за сделанный выбор.

Для оценки учебной самостоятельности в диагностической процедуре использовался метод наблюдения, а так же метод интервью, чтобы узнать, как студенты выделяют свои дефициты, как организуют свою подготовку и как обосновывают свой выбор (момент принятия решения).

Задачи исследования:

1. Провести анализ существующих подходов к оценке учебной самостоятельности.
2. Разработать диагностическую процедуру для оценки учебной самостоятельности у студентов.
3. Апробировать диагностический материал и определить уровень сформированности учебной самостоятельности у студентов.

Содержание диагностической процедуры

Подготовка к контрольной работе студентов-психологов состоит из двух процедур.

Во время первой процедуры - **подготовка**, студентам предоставляется выбор – писать сразу контрольную работу или выбрать подготовку в течение одной ленты



(1.30мин.) В структуру контрольной работы включены три умения: кризис новорожденности, кризис младенческий, кризис 1 года. Задача контрольной работы - ответить на один вопрос из трех представленных тем. Для подготовки предложены следующие ресурсы-помощники, которыми студенты могут свободно воспользоваться: конспекты студента, распечатанные лекции, основные термины и понятия, таблицы по материалам курса, схема анализа возраста, схема ответа на вопрос. По истечении времени на подготовку, все должны приступить к выполнению контрольной работы. При необходимости, есть возможность взять дополнительное время на подготовку (не более 30 минут).

Второй частью процедуры является **интервью**, которые позволяет увидеть момент принятия решения, дефициты, готовность студента к процедуре, ответственность, самостоятельность, осознанность. Так же вопросы позволяют увидеть, понимает ли студент границы своих возможностей.

Вопросы перед подготовкой: 1) Что выбрал, контрольную или подготовку? Почему? 2) Есть ли стратегия/план подготовки? 3) На какую отметку претендуешь? Почему?

Вопросы перед контрольной работой: 1) Как ты понял, что ты уже готов перейти к контрольной? 2) Как ты думаешь, помогла ли тебе тренировка? Хорошо ли ты подготовился? 3) Готовился ли ты дома и как?

Вопросы после контрольной работы: 1) Какой помощник был для тебя наиболее эффективным? Почему? 2) Если будет подобная процедура, как бы ты ее изменил? Чего не хватило?

Критерии сформированности учебной самостоятельности:

1. Выбор работы (обоснование)
2. Адекватность выбора относительно результата (оценки)
3. Организация подготовки (план, дефициты)
4. Проявление инициативы
5. Переход к контрольной работе (ответственность)

В скором времени планируется провести еще две процедуры, которые позволят зафиксировать - изменилась ли подготовка студента с учетом прошлого опыта, если изменилась, то как, а так же проверить - повлияла ли она на уровень учебной самостоятельности и на уровень подготовки.

Нашими дальнейшими задачами является определение уровней учебной самостоятельности, описание феноменов. Проверить – чувствительна ли процедура к оценке учебной самостоятельности. А так же описать уровни сформированности учебной самостоятельности у студентов-психологов.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии // Собр. соч. Т.4. М.: Педагогика, 1984.
2. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996.
3. Островерх О.С., Свиридова О.И, Мокроусова А.Г. Динамика становления самостоятельности и процедуры ее диагностики в младшем школьном возрасте. // Материалы 11-й научно-практической конференции «Педагогика развития: образовательные интересы и их субъекты». Красноярск, 2005. С.128.
4. Островерх О.С., Мокроусова А.Г. Учебная самостоятельность и ответственность в младшем школьном возрасте. // Материалы 9-й научно-практической конференции «Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление». Красноярск, 2003. С.177.
5. Цукерман Г.А., Венгер А.Л. Развитие учебной самостоятельности средствами школьного образования // Психологическая наука и образование. 2010. №4. С.77–90.



ПРИМЕНЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОБРАЗНОЙ ТЕРАПИИ В РАБОТЕ С ПОДРОСТКАМИ, ОКАЗАВШИМИСЯ В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ

Горлова Ю.А.

научный руководитель ст. преподаватель Казакова Т.В.

Лесосибирский педагогический институт

Метод эмоционально-образной терапии - современная ветвь психотерапии, созданная Николаем Линде, в основе которой лежит воздействие на психосоматическое состояние посредством работы с образами.

Мишенью этой терапии являются эмоции, точнее хронические и при этом негативные эмоциональные состояния, возникшие по тем или иным причинам, и порождающие нежелательные психологические и психосоматические симптомы.

Новизна метода заключается в идее о том, что любая проблема порождается некоторой хронической фиксацией эмоциональной энергии на некоторой цели, а решение задачи лежит в области образов, через которые можно найти точку фиксации, понять причину, а затем применить приём по отношению к образу [4].

Основная идея этого направления состоит в том, что эмоциональное состояние может быть выражено через зрительный, звуковой или кинестетический образ, а дальнейшая внутренняя работа с этим образом позволяет трансформировать исходное эмоциональное состояние [3].

ЭОТ – это метод психотерапии, работающий с чувствами и образами. В большинстве случаев это краткосрочная терапия, что является одним из главных достоинств метода.

Методы ЭОТ позволяют не только очень мягко прикасаться к самым ранимым и значимым проблемным аспектам, но и весьма успешно и действенно их решать. При этом результативность дополняется стойкостью полученных изменений и что немало важно - за достаточно короткий срок.

Метод ЭОТ достигает качественных позитивных изменений состояния клиента, что проявляется в происходящих переменах в его жизни. Разнообразные техники, духовные принципы ЭОТ помогают выработать новые адаптационные механизмы, позволяющие человеку сохранить полученный результат и жить в дальнейшем в согласии с собой, его окружением и уже самостоятельно находить успешные решения в сложных жизненных ситуациях [2].

Важным этапом терапевтической работы является установление связи между испытываемым чувством и его телесным выражением. Тело не умеет обманывать. Когда человек описывает, где в теле и как именно испытывает чувство, он уже прибегает к образным выражениям: «кинжал в сердце», "дрожь в теле" и т.п. Это помогает создать нужный образ данного переживания. Если работа клиента была искренней, а образы ненадуманскими, то человек чувствует себя лучше уже «здесь и сейчас». Тот факт, что эмоции не «летают» по воздуху, а «живут» в нашем теле, подтверждает и изменение физического состояния человека: туда, где раньше было напряжение и тяжесть, приходит расслабление и легкость [3].

В целях изучения возможностей эмоционально-образной терапии в работе с детьми, оказавшимися в трудной жизненной ситуации мы использовали методики «Диагностика стресс-совладающего поведения (копинг-поведение в стрессовых ситуациях)» Д. Амирхана, «Копинг-тест» Р.Лазаруса.



Исследование было организовано и проведено в течение 2014 г. на выборке подростков, оказавшихся в трудной жизненной ситуации. Количество выборки 10 человек, средний возраст исследуемых 14 лет.

Ведущим копинг-механизмом в различных стрессовых ситуациях у большинства подростков, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, является «Принятие ответственности». В пользу данной модели поведения сделали выбор 50% испытуемых, для которых характерно умение признавать свою роль в проблеме с сопутствующей темой попыток ее решения, кроме этого, в поведении могут наблюдаться такие черты как беспомощность, подавленность, угрызение совести, собственная некомпетентность и застревание на ошибках, а не план действий по выходу из ситуации.

Также, выявлен высокий уровень, свидетельствующий о выраженной дезадаптации у 50% по шкале «Избегание», что говорит о мысленном стремлении и поведенческих усилиях, направленных к бегству или избеганию проблемы.

На следующем этапе исследования была проведена диагностика по методике Д. Амирхана «Стресс - совладающего поведения» с целью определения ведущей стратегии совладания с трудными ситуациями, результаты представлены в таблице 2.

Можно говорить о преобладающей стратегии «Разрешение проблем» это свидетельствует о том, что подростки способны определять проблему и находить альтернативные решения, эффективно справляться со стрессовыми ситуациями, в поведении часто наблюдается активное взаимодействие с внешней ситуацией, с людьми, происходят сознательные попытки решения проблемы, в эмоциях проявляется сосредоточенность и уравновешенность, для разрешения проблемы часто обращаются к прошлому опыту. А также преобладающей стратегией оказалась «Поиск социальной поддержки», это говорит о том, что подростки принимают усилия в поиске информационной, действенной и эмоциональной поддержки от окружающих, чтобы справиться со стрессовой ситуацией.

Таким образом, можно говорить о том, что метод эмоционально-образной терапии достигает качественных позитивных изменений состояния клиента, что проявляется в происходящих переменах в его жизни. Разнообразные техники, принципы ЭОТ помогают выработать новые адаптационные механизмы, позволяющие человеку сохранить полученный результат и жить в дальнейшем в согласии с собой, его окружением и уже самостоятельно находить успешные решения в сложных жизненных ситуациях.

Список литературы

1. Либина А.В. Совладающий интеллект: человек в сложной жизненной ситуации – М.: Академия, 2008. – 235 с.
2. Линде Н.Д. Основны современной психотерапии: – М.: Издательский центр Академия, 2002. – 208 с.
3. Линде Н.Д. Эмоционально-образная терапия. Теория и практика. М.: Изд-во МосГУ. – 2004. – 153 с.
4. Линде Н.Д. Возможности эмоционально-образной терапии. В.: Проблемы семейного консультирования: теория и практика. – М.: – 2005 –стр.84-89.
5. Стюарт В. Работа с образами и символами в психологическом консультировании. – М.: – 1998. – 306 с.



**РАСШИРЕНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СТИМУЛЬНО-РЕАКТИВНОМ
ФОРМИРОВАНИИ КАРТИНЫ МИРА
IMPROVED KNOWLEDGE OF STIMUL- REACTIVE FORMATION
THE IMAGE OF THE WORLD**

Грачева Н.М.

Gracheva N.M.

Siberian Federal University

Аннотация: Ответы на такие вопросы как: «Кто я? Откуда? Куда иду? В чем цель моего существования?», так или иначе присутствуют в субъективной картине мира каждого индивида, независимо от того, осознает он это или нет. Это представление определяет поведение человека, его взаимодействие с миром. В этом обзоре мы приводим выводы сделанные отечественными учеными о природе картины мира и ее определяющей функции. Исследования ряда ученых, доказывают, что собственная установка, собственная картина индивида имеет большее значение для восприятия окружающих объектов и явлений, нежели их непосредственные объективные характеристики. Человек постоянно имеет дело с внешним миром и воспринимает его не только как набор отдельных стимулов, но и схватывает сущностно-смысловую окраску в соответствии с уже имеющейся картиной мира.

Abstract: Answers to such questions as "Who am I? Where from? Where to go? What is the purpose of my existence? "One way or another are present in the subjective world view of each individual, whether he realizes it or not. This presentation defines the behavior of the person, his interaction with the world. In this review, we present the conclusions made by local scientists about the nature of the world picture and its defining function. Studies by a number of scientists argue that the proper installation of a private individual's picture is of greater importance for the perception of the surrounding objects and phenomena, rather than their immediate objective characteristics. A person constantly has to deal with the outside world and sees it not only as a set of individual incentives, but also grasps the essential meaning in accordance with the existing view of the world.

Ключевые слова: картина мира, образ мира, объективная реальность, субъективная реальность, психическое отражение, структура образа, чувственное восприятие

Key words: picture of the world, the image of the world, the objective reality, subjective reality, mental reflection, the structure of the image, sensory perception.

Понятие образа, картины мира человека часто используются как синонимы. Их понимание – ключ к решению большинства фундаментальных проблем психологии. Понятие «образ» учеными рассматривается в связи с исследованиями проблемы психологической сущности процесса познания, механизмов репрезентации объективной реальности в сознании личности, содержания, структуры, способов организации субъективной реальности, проблемы рационального – иррационального, логического – дологического, вершинного – глубинного в личности, а также в связи с дискуссией о механизмах и способах интеграции личностного пространства, стилях индивидуальности и сущности процесса индивидуализации – социализации в целом.

Акцент на анализе специфики стратегии поведения человека в мире приводит исследователей к типологии личности, индивидуальности, в то время как фокусирование внимания на основании данного выбора – к типологии образа мира, картины мира.



В этом проблемном поле образ мира предстает то как феномен психического отражения, базовый интегральный конструкт познавательной сферы, то как некое целостное отношение субъекта к себе и миру – понятие, релевантное субъективной реальности, то как жизненный мир личности.

Е.Ю. Артемьева [6, с. 23] обращается к понятию «образ мира» при анализе структуры субъективного опыта человека. Предложенная ей модель «трехуровневой» структуры образа включает в себя три слоя: «перцептивный мир», «картина мира» и «образ мира». Перцептивный мир представляет собой поверхностный слой субъективного опыта, состоит из множества упорядоченных объектов, которые образуют пространство субъекта, и включает в себя четыре координаты пространства – времени. Данные координаты имеют изменчивый, неустойчивый статус, и трансформируются под влиянием эмоций в зависимости от ситуации и особенностей работы органов чувств. Строительный материал и фактура данного слоя – модальные.

Семантический слой (картина мира) является переходным между поверхностными и ядерными структурами образа, поскольку «несет в себе, кроме представления о мире, некоторую целостную его сверстку» [там же] Он существует в виде систем значений (семантик) и может быть описан методами психосемантики. Являясь одной из образующих амодального слоя, этот уровень не является модальным, поскольку включает системы отношений, оторгнутые от модальностей, но еще членимые по ним.

Собственно образ мира (в узком смысле) – самый глубокий слой субъективного опыта, состоящий из амодальных структур, образующихся в результате обработки семантического слоя. У данных структур нет собственного языка, для структурирования его личность использует значимые для адаптации координаты: опасный – неопасный и др.

Ответы на такие вопросы как: «Кто я? Откуда? Куда иду? В чем цель моего существования?», так или иначе, присутствуют в субъективной картине мира каждого индивида, независимо от того, осознает он это или нет. Это представление определяет поведение человека, его взаимодействие с миром. Еще предстоит разобраться в том, что формирует картину мира, как происходит ее трансформация, как соотносятся материальные и духовные составляющие. В этом обзоре мы приводим выводы, сделанные отечественными учеными о природе картины мира и ее определяющей функции.

Чтобы определить куда идти, какие меры принимать, надо понять, где находимся, какие приоритеты существуют. В этом мы разделяем точку зрения Смирнова С.Д. [2, с. 19], который говорит о том, что необходимо понять, что не мир образов, а образ мира регулирует и направляет деятельность человека. Приведенные им примеры доказывают, что собственная установка, собственная картина индивида имеет большее значение для восприятия окружающих объектов и явлений, нежели их непосредственные объективные характеристики.

То есть, с другой стороны, если уж мы говорим о сформировавшейся на данный момент картине мира, то для формирования ее в свою очередь должны быть преодолены определенные субъективные препятствия. Ученые продолжают искать решение дилеммы о том, что первично ощущение и восприятие или уже сложившийся образ мира. Процесс формирования собственного образа описывает Запорожец [1, с. 39]:

«Всякое перцептивное действие проходит три этапа в процессе своего становления: 1) внешние материальные действия с предметами строятся на основе старого, не совсем адекватного перцептивного действия и поэтому нуждаются в корректировке, исправлении «по ходу», непосредственно в процессе столкновения с материальной действительностью; 2) сенсорные процессы, перестроившись под влиянием практической деятельности, сами превращаются в своеобразные перцептивные действия, которые осуществляются с помощью движений рецепторных аппаратов и предвосхищают по-



следующие практические действия; 3) свернутые и сокращенные перцептивные (часто викарные) действия с отторженными эффекторными звеньями».

Если гипотеза ошибочна, отдельные ощущения не получают характера устойчивых структур и наши ожидания о направлении изменения чувственных впечатлений при совершении тех или иных действий окажутся не подтвержденными, происходит смена перцептивной гипотезы на основе ранее не учтенных связей и отношений, а также на основе расширения или изменения контекста, в котором берется данный объект. Тем самым наше представление о мире модифицируется, уточняется, обогащается новыми связями между объектами. Исключительно важным является утверждение о непрерывном характере образа мира, который задает постоянный контекст для любого актуального восприятия [9, с. 194].

В рамках нашего исследования, мы ориентируемся на аспект картины мира, связанный с социальным взаимодействием. В связи с этим Смирнов С.Д. [8, с. 154] отмечает: «... объекты обладают бесконечным числом свойств, которые вообще не могут быть выявлены во взаимодействии с телом субъекта, лишь с другими телами, и субъект может обнаружить их лишь путем специальной организации такого взаимодействия. Свойства этого типа, как правило, не могут быть выявлены на основе восприятия и вообще не открываются субъектом в ходе его индивидуальной деятельности. Они носят совершенно отчетливый амодальный характер и фиксируются, прежде всего, в понятиях языка, символах, предметах культуры и являются продуктами общественно-исторического процесса, которые субъект усваивает в готовом виде». Человек постоянно имеет дело с внешним миром и воспринимает его не только как набор отдельных стимулов, но и схватывает сущностно-смысловую окраску в соответствии с уже имеющейся картиной мира.

И это не является открытием современной науки, хотя принцип «стимул - реакция» до сих пор остается основой многих методик.

Еще на Востоке в древности проводился ритуал, подкрепленный житейским опытом. Годовалого ребенка сажали на коврик и перед ним раскладывали предметы, характеризующие разные направления деятельности: книгу, какой-нибудь инструмент, деньги, оружие. И в зависимости от того, что ребенок выбирал, определяли его дальнейшую судьбу. Скептики могут сказать, что исходя из случайно выбранного ребенком предмета создавались определенные условия и конечно в дальнейшем человек будет просто приучен к тому виду деятельности, к которому его с детства подвели. Но тогда различали качества и способности. Можно развивать качества, но способности даны и будут проявляться в неожиданных контекстах. В наше время на это не обращается практически никакого внимания. И мы можем встретить военнослужащего занимающегося резкой по дереву и священнослужителя отдающего большее предпочтение командованию, нежели духовной практике. Качества в свою очередь определены «вкусом сознания». А вкус сознания это и есть та смысловая нагрузка, которую, например, внимательнейшим образом изучал Леонтьев Д.А. и его сотрудники. В работах А. Н. Леонтьева [2; 3] и его сотрудников [4; 9] разработано и экспериментально обосновано понятие **чувственной ткани** как одной из составляющих сознательного отражения. В указанных работах сделан также решительный шаг в сторону утверждения, что открываемое нами в чувственном восприятии содержание имеет форму амодальной схемы объективного мира [2, с. 26; 4, с. 252—253]. Эта схема (образ) мира имеет характер ядерной структуры по отношению к тому, что на поверхности выступает в виде той или иной модально оформленной и, значит, субъективной [2 с. 9] картины мира (зрительной, слуховой и т. д.).

В последних публикациях А. Н. Леонтьев, на основе своих исследований делает выводы, согласующиеся с вышесказанным: главный вклад в процесс построения образа



предмета или ситуации вносят не отдельные чувственные впечатления, а образ мира в целом. Он является тем постоянным и никогда не исчезающим фоном, который предвзряет любое чувственное впечатление и на основе которого оно только и может приобрести статус составляющей чувственного образа внешнего предмета. Еще резче этот тезис можно сформулировать так: не образ мира выступает в качестве той промежуточной переменной, которая обрабатывает, модифицирует и превращает в чувственный образ сенсорные полуфабрикаты, появляющиеся на свет в результате воздействия стимуляции на органы чувств, а, напротив, сенсорные полуфабрикаты, найдя свое место в образе мира, уточняют и детализируют его.

Происходящие в мире перемены, трансформации реалий бытия человека существенно изменяют наполнение и модифицируют образ мира. При этом структура самосознания и картина мира выступают устойчивой системой связей человека с миром, позволяющей ему сохранять целостность и тождественность самому себе и миру вокруг.

Если рассматривать картину мира как тенденцию присущую определенному поколению, то становится интересным сравнение общих тенденций в картине мира разных возрастных групп в один исторический момент. В диалоге поколений всегда возникал вопрос преемственности и развития, часто приводящий к непониманию и конфликтам либо взаимному духовному обогащению. С ускорением социально-экономических изменений смена соответствующих представлений о мире и о себе в нем в следующих поколениях может вступать в противоречие с предыдущими. И качество взаимодействия поколений будет зависеть от когнитивной гибкости, открытости, принятия и разумности. В исследовании, скорее всего, подтвердится гипотеза о том, что эти свойства и качества развиваются больше в старших возрастных категориях.

Это, так сказать, «вертикальный» аспект проблемы. А так же следует обозначить «горизонтальный». Как отмечает В.И. Пищик [5, с. 46], в современном мультикультурном мире наблюдаются две тенденции развития общества: первая – интеграция сфер жизни и образов жизни различных групп населения, выражающаяся в глобализации, а вторая – повышение анонимности жизни общества. Глобализация экономики, политики, культуры удовлетворяет родовую потребность человека в реализации совместного со-бытия. Однако она препятствует выражению индивидуальности, порождая в человеке чувства незащищенности, тревоги. Надвигающийся мир способствует замыканию личного пространства человека, его интимности, анонимности в принятии решений как выражение защитной реакции на чрезмерную обнаженность, публичность СМИ. Накопившееся напряжение может привести к деградации, спаду. Или заставить социум искать выход в плане более гармоничного существования.



Список литературы

1. Запорожец А. В. Развитие восприятия и деятельность. — В кн.: Тезисы XVIII Международного психологического конгресса, симпозиум 30. Восприятие и деятельность. М., 1966, с. 35—44.
2. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975, 304 с.
3. Леонтьев А. Н. О путях исследования восприятия (вступительная статья). — В кн. : Восприятие и деятельность. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976, с. 3—27.
4. Логвиненко А. Д. Перцептивная деятельность при инверсии сетчатого образа. — В кн.: Восприятие и деятельность. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976, с. 209—267.
5. Пищик В.И. Трансформация ментальности: системный подход.- Ростов н/Д: Изд-во СКНЦ ВШ ЮФУ, 2007.- 400с.
6. Правник Д.Ю. Гендерная специфика образа мира. Диссерт. 2007.- 268с.
7. Смирнов С.Д. Мир образов и образ мира. Вестник Моск. ун-та. Сер.14: Психология. - 1981. - № 2. - с.15-29.
8. Смирнов С.Д. Психология образа: проблемы активности психического отражения. М.: Изд-во МГУ, 1985.- 387с.
9. Столин В. В. Исследование порождения зрительного пространственного образа. — В кн.: Восприятие и деятельность. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976, с. 101—208.

References

1. Zaporozhets A.V. The development of perception and action. - In. Abstracts of the XVIII International Congress of Psychology, Symposium 30. Perception and action. M., 1966, p. 35-44.
2. Leontiev A.N. activity. Consciousness. Personality. M. Politizdat, 1975.- p. 304.
3. Leontiev A.N. Ways perception studies (introductory article). - In. : Perceptions and practices. Moscow: Mosk. University Press, 1976, p. 3-27.
4. Logvynenko A.D. perceptual activity in the inversion of the image mesh. - In. : Perceptions and practices. Moscow: Mosk. University Press, 1976, p. 209-267.
5. Pishchik V.I. The transformation of the mentality: a systematic approach Rostov-N / A: Publishing House SKNTS VSH SFU, 2007. - p. 400.
6. Pravnik D.U. Gender specific way of the world. Dissertation,. 2007. - p. 268.
7. Smirnov S.D. The world of images and the image of the world. Vestnik Moskov. Univ. Ser.14 Psychology. - 1981. - № 2. - p.15-29.
8. Smirnov S.D. Psychology of the image: the problems of mental activity of reflection. Moscow: Moscow State University Press, 1985.- p. 387
9. Stolin V.V. Investigation of generation of visual spatial image. - In. : Perceptions and practices. Moscow: Mosk. University Press, 1976, p. 101-208.



ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ МУЖЧИН К ОТЦОВСТВУ

Гурьева А. С.

научный руководитель канд. психол. наук Калиновская К. С.

Сибирский федеральный университет

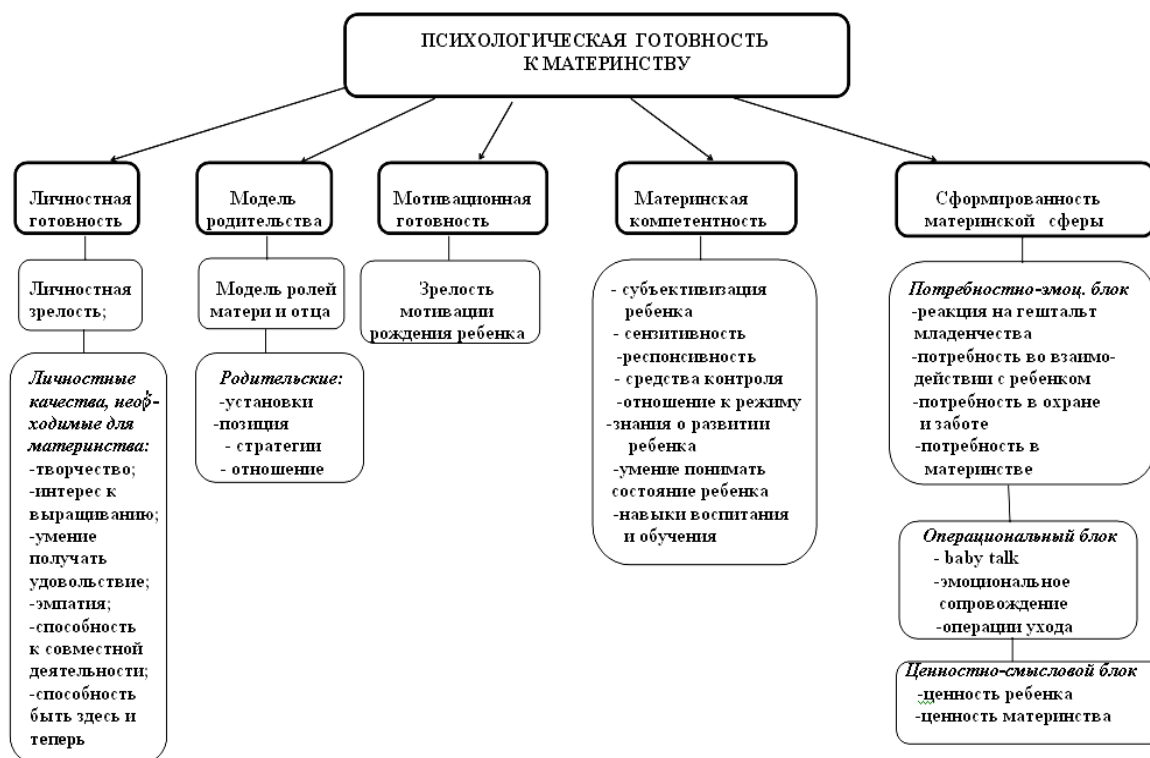
Родительство (материнство и отцовство) является базовым жизненным назначением, важным состоянием и значимой социально-психологической функцией практически каждого человека. Качество этих проявлений, и их социально-психологические и педагогические последствия имеют большое значение. То, от чего они зависят, и как можно вмешиваться в процесс формирования отцовства, на наш взгляд, представляет собой, прежде всего, социально-психологическую проблему. Именно поэтому нами была выбрана эта тема для диссертационного исследования.

Наряду с малой степенью изученности вопроса отцовства по сравнению с материнством, нами была определена необходимость в изучении этой области психологического знания. Биологическая способность быть родителями не всегда совпадает с психологической готовностью к выполнению этой роли. В связи с этим стоит вопрос о формировании этой способности на уровне готовности стать отцом, за счет диагностики ряда отношений к прошлой, настоящей и предстоящей окружающей действительности.

Замысел работы состоит в диагностике собственного опыта взаимоотношений с отцом (или лицом, выполнявшим отцовские функции), представления об отцовстве в целом, как о феномене и проецирование ситуации отцовства на себя (планы собственного действия).

В качестве теоретической основы, или модели сформированности психологической готовности к появлению ребенка, нами была взята модель психологической готовности к материнству, поскольку основополагающие блоки готовности к материнству и к отцовству идентичны: это блок личностной готовности, как отражения понимания сути отцовства и его особенностей; блок модели родительства как образец детско-родительских отношений на примере семьи своих родителей; блок сформированности, в нашем случае, отцовской сферы как основы для построения собственных отношений с ребенком.





Объектом исследования являются мужчины в период ожидания ребенка (беременность жены от 12 недель до 36 недель - рождения) и мужчины, имеющие детей возрастом до 6 месяцев. Предметом исследования является психологическая готовность мужчин к отцовству.

Выборка состоит из 20 мужчин, ожидающих появления ребенка и из 20 мужчин, уже имеющих детей.

Для проведения исследования нами разработан инструмент, базирующийся на валидных методах исследований, который будет реализован в 2 этапа: ретроспективный и перспективный.

Методы исследования:

- 1- Опросник «Взаимоотношения в семье» (с опорой на опросник Шеффера)
- 2- Методика незавершенных предложений (с опорой на тест Сакса-Леви)
- 3- Сочинение на тему отцовства.

РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ ЭТАП ДИАГНОСТИКИ

1 блок

Инструкция: «Вам предлагается ряд вопросов, на которые необходимо дать один ответ, или предложить свой вариант ответа»



1. Какими вы видите взаимоотношения между членами Вашей семьи?

Очень хорошими	
Хорошими	
Не очень хорошими	
Плохими	
Не очень плохими	

2. Каков был характер взаимоотношений между членами вашей семьи?

Дружеские	
Партнерские	
Сопернические	
Диктаторские	
Свой вариант	

3. Что делает ваша семья, собравшись вместе?

Решает сообща жилищные проблемы	
Занимается семейно-бытовым трудом	
Работает на приусадебном участке	
Вместе проводит досуг, смотрит телепередачи обсуждает вопросы учёбы детей	
Делится впечатлениями о прожитом дне	
Каждый занимается своим делом	
Другое	

4. Кто, по вашему мнению, сделал наибольший вклад в Ваше воспитание?

Отец	
Мать	
Бабушка/дедушка	
Мой брат/моя сестра	
Другой вариант	

5. Что вы предпочитали делать в свободное время в возрасте от 4 до 7 лет?

Играть с папой	
Помогать маме	
Ходить гулять	
Веселиться с братом/сестрой	
Читать книги	
Свой вариант	

6. Как часто в этом возрасте Ваш отец проводил время с Вами за играми или развивающими занятиями?

Каждый день	
Несколько раз в неделю	
Раз в неделю (на выходных)	
Редко, он был очень занят	
Свой вариант	

7. Кто чаще всего планировал семейный отдых?

Мать	
Отец	
Все вместе	
Особо никогда не планировали	

8. Как часто в вашей семье бывали ссоры, конфликты?

Часто	
Иногда	
Редко	

9. Чем были обусловлены ссоры, конфликты в семье?

Непониманием членами семьи друг друга;	
Нарушением этики взаимоотношений (грубость, неверность, неуважение и др.);	
Отказом участвовать в семейных делах, заботах	
Разногласием в вопросах воспитания детей;	
Злоупотреблением алкоголем;	
Другое	

10. Каковы были способы разрешения конфликтов в семье?

Примирение	
Обсуждение ситуации и принятие обоюдного решения	
Прекращение конфликтов на некоторое время	
Обращение за помощью к другим людям (родителям, соседям, друзьям и др.)	
Конфликты практически не разрешаются, имеют затяжной характер	

11. Какие семейные традиции способствовали укреплению Вашей семьи? (перечислите эти традиции)



2 блок

Инструкция: *«Вспомните свое детство, свою семью. Исходя из позиции ребенка, воспитывающегося в определенных условиях, отнеситесь к следующим высказываниям (верно/не верно, согласен/не согласен). Ваши ответы должны как можно точнее отражать ситуацию Вашего собственного воспитания»*

- 1) Дети могут не соглашаться со взглядами родителей.
- 2) Дети должны отдавать себе отчет в том, что родители делают для них слишком много.
- 3) Дети участвуют в принятии важных семейных решений.
- 4) Дети, воспитанные в строгости, благодарят родителей за такое воспитание.
- 5) Родители должны воспитывать в детях полное доверие к себе.
- 6) Ребенка необходимо научить избегать драк, независимо от обстоятельств.
- 7) Матери лучше справляются с воспитанием детей.
- 8) Родители в меньшей мере заинтересованы делами своих детей, нежели собственными.
- 9) Родители не должны ругаться при детях.
- 10) Дети всегда радуют родителей своими начинаниями в новых областях.
- 11) Родители, которые хотят разговаривать с ребенком о его проблемах, должны оставить ребенка в покое и не вникать в его дела.
- 12) Дети должны слушать и выполнять все указания родителей.
- 13) Дети должны принимать важные решения самостоятельно.
- 14) Дети избегают совместной с родителями работы по дому.
- 15) Отношение ко всем детям в семье одинаковое.
- 16) Дети должны воспитываться в мягкой дружеской атмосфере.
- 17) Сыновья должны больше времени проводить с отцами, а дочери – с матерями.
- 18) Дети должны быть в курсе семейных тягот и конфликтов.
- 19) Родители должны время от времени доверять воспитание детей бабушкам/дедушкам, дядям/тетям.
- 20) Дети должны уметь отстаивать свою позицию любыми способами.

Методика незавершенных предложений

Инструкция: *«Закончите предложения»*

- | | |
|---------------------------------------|---------------------------------|
| 1. Мой отец редко... | 9. Я часто игнорировал... |
| 2. Мы с отцом всегда... | 10. Я всегда помогал отцу с ... |
| 3. Для отца я... | 11. Когда я был маленький ... |
| 4. Мои родители... | 12. Я чаще слушался ... |
| 5. Мать иногда... | 13. Я боялся ... |
| 6. Меня часто ругали за... | 14. Меня часто хвалили за ... |
| 7. Мне было сложно... | 15. Мне всегда хотелось ... |
| 8. Я всегда мечтал, чтобы мой отец... | |

Сочинение

Инструкция: *«Вам предлагается написать сочинение на тему взаимоотношения отцов и детей. В сочинении важно передать, каким был Ваш отец, что отличает его от других отцов, что важного, на Ваш взгляд, он вложил в процесс Вашего воспитания. Объем сочинения - не менее 7 предложений».*



ВЛИЯНИЕ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОВЕНЬ УСПЕШНОСТИ УЧАЩИХСЯ 9-10 КЛАССОВ

Догдонова В.

руководитель педагог-психолог Лисник Василина Александровна,
г. Красноярск, МБОУ СОШ №69

Согласно исследованиям в области психологии и педагогики в последние годы наблюдается снижение общей успешности школьников. Понятие успешности, или "ситуации успеха" старшеклассников рассматривается как связь индивидуальных особенностей учащихся с теми условиями, в которых протекает их развитие. Одним из важнейших условий в педагогике является обучение и воспитание учеников в школе. На наш взгляд, большие возможности в повышении успешности старшеклассников представляет внеурочная деятельность.

Целью нашей работы является исследование влияния внеурочной деятельности на уровень успешности учащихся 9-10 классов.

Задачи, которые мы ставим перед собой для достижения цели:

1. Проанализировать литературные источники по заданной проблематике,
2. Выявить уровень успешности учащихся 9-10 классов,
3. Определить формы внеурочной деятельности учащихся 9-10 классов,
4. Сопоставить полученные данные.

Методы исследования:

1. Анализ психолого-педагогической литературы,
2. Наблюдение,
3. Беседа,
4. Тестирование
5. Статистическая обработка данных.

В настоящем исследовании проводилось изучение успешности учащихся 9-10 классов, а также определение занятости старшеклассников в различных формах внеурочной деятельности в течение первого полугодия 2014 / 2015 учебного года в средней школе № 69 города Красноярска. В исследовании приняло участие 52 старшеклассника.

В педагогике под успешностью, по мнению, С. Белкина понимается "единственный источник внутренних сил ребенка, рождающий энергию для преодоления трудностей, желание учиться"[1].

С психологической точки зрения успех - это переживание состояния радости, удовлетворения от того, что результат, к которому личность стремилась в своей деятельности, либо совпал с ее ожиданиями, надеждами, уровнем притязаний, либо превзошел их - отсюда устойчивое чувство удовлетворения, сильные мотивы деятельности, повышение самооценки, самоуважения. Старший школьник, так же как взрослый, подходит к своему успеху или неудаче аналитически, пытается прогнозировать свои возможности.

Целевая группа в исследовании нами была выбрана не случайно, поскольку данный возрастной период характеризуется рядом специфических новообразований: развитием самосознания, проявлением чувства взрослости, выраженное в эмансипации, группировании со сверстниками, стремлением самоутвердиться, что ставит этот возраст в ранг "трудных" в образовательном процессе. Если обратимся к знаменитой пирамиде потребностей А. Маслоу [3], то потребность в самоактуализации, самореализации, самосовершенствовании находится на самой вершине пирамиды, а это есть то,



что необходимо развивать в подростковом возрасте. Возрастные особенности подросткового периода рассматриваются в исследованиях Л.И. Божович, Н.С. Мухиной, А.М. Прихожан, Г.А. Цукерман, Д.Б. Эльконина, Л.С.Выгодского.

Согласно мнению Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова именно в этом возрасте «внеурочная деятельность имеет немаловажное значение, так как это способ ненасильственного введения ребенка в культуру, где есть место и подростковой самости и образовательным программам взрослого»[4]. Внеурочная деятельность, то есть деятельность, находящаяся за рамками урочного расписания и, в свою очередь, дополняющая систему образования, обеспечивающая разностороннее гармоничное развитие личности школьника [2].

В результате исследования на первом этапе мы выявили успешность обучения детей в 9-10 классах.

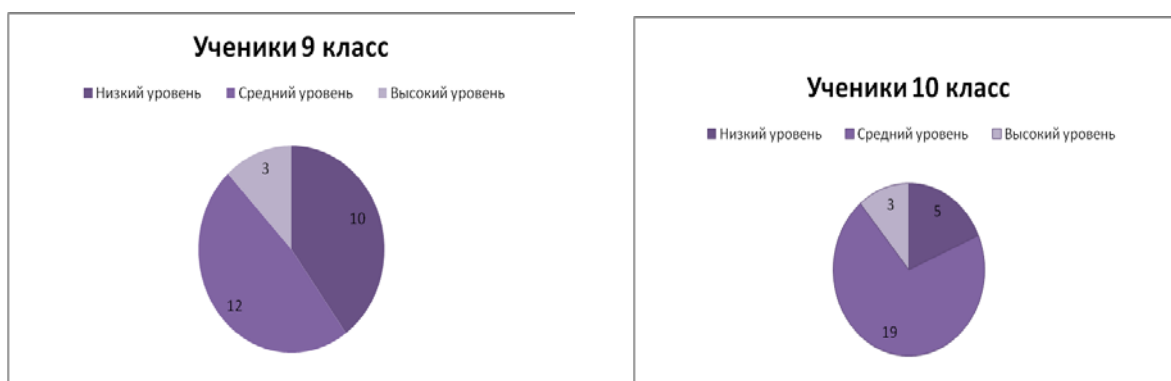
В качестве успешности старшеклассников мы принимали среднее значение оценок, выставленных учителем за первое полугодие:

Слабая успеваемость у учащихся, имеющих средний бал от 2,5 до 3,5.

На среднем уровне успеваемости учащиеся, имеющие средний бал от 3,5 до 4,5.

Высокий уровень успеваемости у учащихся, имеющих от 4,5 до 5 баллов.

Анализируя полученные результаты мы демонстрируем следующие данные, которые представлены в виде диаграмм:

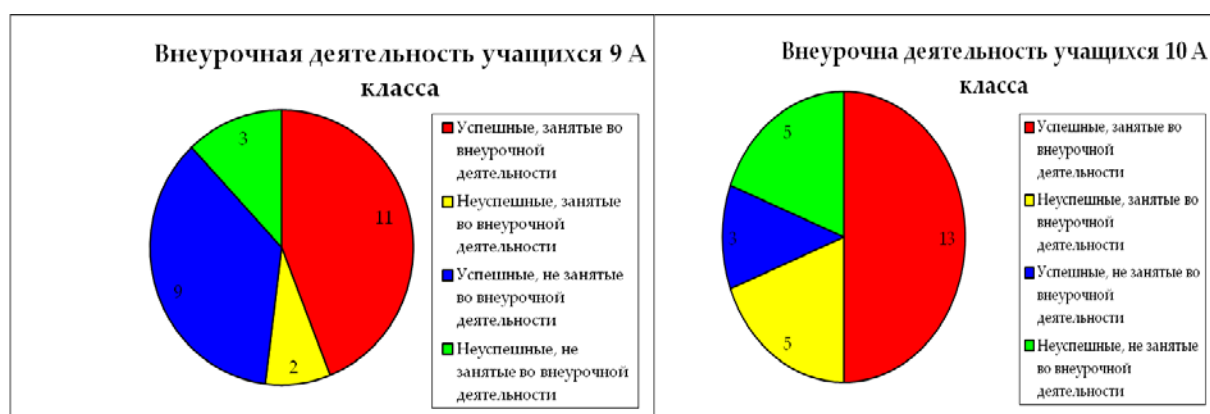


Можно сделать вывод, как видно из результатов исследования, 60 % исследованных школьников имеют средний результат по успеваемости, 11 % - высокий результат, и 29 % - низкий. Это говорит о том, что большинство детей в 9-10 классах являются успевающими, однако - показатель неуспевающих детей также велик.

На втором этапе мы выявили формы внеурочной деятельности и количество учащихся занятых во внеурочной деятельности. 31 учащийся занят во внеурочной деятельности, а 22 учащихся заняты только учебной деятельностью.

На третьем этапе мы сопоставили результаты, полученные на первом и втором этапах, то есть, выявили взаимосвязь внеурочной деятельности и успешности обучения.

На основе полученных данных представляем диаграмму:



- В результате сопоставления данных были получены следующие результаты:
- Учащиеся, занятые во внеурочной деятельности имеют высокий и средний уровень успешности по сравнению с учащимися, которые не заняты во внеурочной деятельности.

- Следовательно, мы можем сделать вывод о том, что существует продуктивное влияние внеурочной деятельности на успешность старшеклассника.

Таким образом, результаты исследования позволяют сделать вывод о том, что большинство подростков заняты во внеурочной деятельности и имеют средний и высокий показатели уровня успешности.

Следовательно, мы можем сделать вывод о том, что существует зависимость между внеурочной деятельностью и успеваемостью старшеклассника.

Внеурочная деятельность, интегрируясь с системой образования в целом, позволяет подростку выработать активную жизненную позицию, самоопределиваться, самоутвердиться, самосовершенствоваться.

Таким образом, эффективность учебной деятельности старшеклассника зависит не только от системы хорошо усвоенных знаний и владения приемами умственной деятельности, но и от уровня самооценки и мотивации учения, самореализации в рамках внеурочной деятельности в старшем школьном возрасте.

Список литературы

1. Белкин А.С. Ситуация успеха. Как ее создать. - М., 1991.
2. Давыдов В.В. Лекции по общей психологии. М.: Знание, 2001.
3. Маслоу А. Мотивация и личность. М.: ПРИОР, 2003.
4. Эльконин Д.Б. Детская психология. М.: ПРИОР, 2003.



К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗИТИВНОГО ОТНОШЕНИЯ К ЖИЗНИ У СТУДЕНТОВ

**Дрожжина И.О., Панова Е.Н., Резник М.В.,
научный руководитель канд. психол. наук Григоричева И.В.**
Алтайский государственный педагогический университет

В связи со сложившимся в обществе положением, характеризующимся интенсивными социально-экономическими изменениями в стране, достаточно четко встает задача формирования позитивного отношения человека к жизни. Возрастающее внимание к позитивным аспектам человеческого бытия, таким как самоактуализация и самореализация, счастье, жизнестойкость, любовь и т. п., становится одной из приоритетных тенденций развития современной психологии. Понятию «счастье», как состоянию довольства, благополучия, радости от полноты и удовлетворения жизнью, отводится особая роль в теории и практике позитивного направления психологии, акцентирующим свое внимание на определенном потенциале человека, являющемся неотъемлемой частью его жизни. До настоящего времени психология рассматривала слабые стороны человека, воспринимая его в качестве потенциальной жертвы не только для социума, но и для обстоятельств, обращаясь к человеческому несчастью. Поэтому позитивным направлением в психологии была предложена смена парадигмы, обуславливающая формирование позитивных взглядов на жизнь.

Изучение позитивного отношения к жизни впервые было начато в конце 1990-х годов (М. Селигман, М. Аргайл, Дж. Вейлант, Э. Динер, М. Чиксентмихали и др.). Именно в этот период президент Американской ассоциации психологов М. Селигман предложил в рамках позитивной психологии новый подход, обозначивший изучение психики человека, в основу которого был заложен позитивный оптимизм. В выдвинутой им теории подчеркивалось одно из преимуществ людей с позитивным отношением к жизни, выраженное в инициативности, энергичности, редком впадении в депрессию, высокими результатами деятельности и т.д. Такие люди отличаются тем, что производят положительно впечатление на окружающих людей, чаще других радуются жизни и имеют хорошее настроение[3].

По мнению М. Аргайла, стремление к счастью, следует считать одной из базовых потребностей личности с социологической точки зрения. Вследствие чего позитивное отношение к жизни каждого человека выстраивается на основе нескольких базовых состояний, включая в себя: положительные эмоции, значимую степень удовлетворенности и отсутствие негативных эмоциональных состояний[1].

С позитивным отношением к жизни связывают когнитивные аспекты личности, которые нередко называют способами мышления, в результате чего может складываться оптимистичный взгляд на жизнь. Однако следует учитывать и тот факт, заключающийся в других способах формирования такого отношения к жизни: институты социализации, личностное самосовершенствование и саморазвитие, определенный уклад жизни и многое другое.

Наука, достигнув нового этапа своего развития, должна помочь окружающим людям развивать позитивные взгляды на жизнь, что позволит каждому отдельно взятому человеку воспринимать происходящие события с более оптимистичной позиции. Множество ситуаций негативного характера может провоцировать у некоторых субъектов возникновение депрессивных состояний, что приводит к заключению выводов отрицательного характера в отношении своего жизненного пути.



Поэтому изменения в равной степени необходимы во всех сферах жизни человека: физическом, моральном, психологическом и интеллектуальном.

На современном этапе развития позитивной психологии, и рассматриваемой ею концепции построения счастливой жизни, специалистам психологической дисциплины необходимо определить особенности работы с социумом, ориентируясь на особенности их психической деятельности. Каждому индивиду присуща способность позитивных изменений, достигаемая не всеми из-за жизненных обстоятельств и среды. Для этого необходима работа со всеми компонентами позитивного мышления, формирующим отношение к миру: когнитивным компонент (совокупность позитивных мыслей, установок убеждений); эмоциональный компонент (эмоциональная саморегуляция деятельности и поведения); поведенческий компонент (тенденция к реализации позитивных форм поведения, характера регулирования)[2, С.20].

Следовательно, деятельность по формированию позитивных взглядов людей к себе и к окружающему их миру будет наиболее эффективной, если организовать систему занятий на базе АлтГПУ по повышению позитивного отношения к жизни у студентов, при сотрудничестве с Центром психологического и социального здоровья молодежи Института психологии и педагогики. Такая работа будет проведена с помощью психологического кружка как одной из разновидностей форм организации труда, чья продолжительность составит 1, 5 часа с периодичностью 1 – 2 раз в месяц. При этом формы занятий выбираются исходя из их тематики и подготовленности контингента учащихся.

Ведущими принципами формирования позитивного отношения к жизни студентов следует считать: принцип ориентации на ценности и ценностные ориентации; принцип развития рефлексии, принцип развития диалогичности мышления; субъектности; научности; последовательности; систематичности.

Цель: способствовать развитию позитивного отношения к жизни у студентов, обучающихся в Алтайском государственном педагогическом университете.

Задачи: 1) сформировать представления о позитивном отношении к жизни у молодого поколения; 2) закреплять и расширять представления о базовых психологических понятиях, их значении в жизни человека; 3) способствовать овладению обучающимися знаниями, умениями в области конструктивного межличностного взаимодействия; 4) актуализировать потенциал личностного саморазвития обучаемых.

Количество человек: ≈ 200

Деятельность включает в себя рассмотрение отношения к различным видам взаимоотношения между людьми такими как: «любовь», «дружба», «счастье», «нерациональные установки», «конфликт», «образ Я». С помощью нетрадиционных форм работы (рефлексия, элементы сказкотерапии, танцевальной терапии, кинотерапии, изотерапии) будет происходить способствование формированию позитивного отношения к миру. В качестве социального эффекта, может выступать выделение положительных аспектов в любой ситуации жизни, следовательно, повышение удовлетворенности своей жизнью.

Таким образом, реализация целей и задач позволит студентам:

- изменить свои взгляды в отношении жизни;
- стать более уверенными в себе;
- научиться видеть положительные стороны в трудных жизненных ситуациях, воспринимающимися ими в более негативных окрасках;
- научиться успешно разрешать жизненные трудности.



Список литературы

- 1.) Аргайл, М. Психология счастья / М. Аргайл ; пер. с англ. А. Лисицыной. — 2-е изд. — Санкт - Петербург.: Питер, 2003. — 270с.
- 2.) Колесова, С.В. Практическая позитивная педагогика: учебно-методическое пособие/ С.В. Колесова. – Барнаул: АлтГПА, 2014. – 226с.
- 3.) Селигман, М. Новая позитивная психология: Научный взгляд на счастье и смысл жизни/ Перев. с англ. — М.: Издательство «София», 2006. —368с.



ПРОБЛЕМАТИКА СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ ИЗ НЕБЛАГОПОЛУЧНЫХ СЕМЕЙ

Е.А.Радченко, Ю.В.Кострикова

научный руководитель канд. пед. наук, доцент Митросенко С.В.

*Лесосибирский педагогический институт – филиал федерального
государственного автономного образовательного учреждения
высшего профессионального образования
Сибирский федеральный университет*

Аннотация: в данной статье рассматривается, какие проблемы возникают при сопровождении детей из неблагополучных семей.

Методы: анализ, сравнение, сопоставление, противопоставление.

В настоящее время более актуальной становится проблема организации работы педагога начальной школы с детьми из неблагополучных семей в образовательных учреждениях, им необходимо психолого-педагогическое сопровождение, при осуществлении которого возникает ряд проблем.

К исследованию проблем сопровождения детей из неблагополучных семей обращались Н.И. Давыдова, Т. А. Крылова, Л.В. Вершинина, И.Е. Максимова и др.

Н.И. Давыдова пишет, что школа сталкивается с проблемами социализации детей из разных типов неблагополучных семей. Каждого ребенка необходимо обучать в соответствии со стандартами образования, но и не допускать длительных пропусков занятий без уважительных причин, преодолевать отклонения в поведении. Понятно, что дать качественное и эффективное образование детям из неблагополучных семей, в которых тяжелый морально-психологический климат и часто не созданы условия для нормальной жизни, весьма проблематично [1].

Т. А. Крылова, выявила следующие основные задачи, которые решает педагог-психолог в процессе индивидуально-ориентированного сопровождения детей группы риска:

- выявление неблагополучных семей, способных принять социально-психологическую помощь, определение причин семейного неблагополучия, планирование и проведение с ними работы;
- содействие созданию в школе обстановки психологического комфорта и безопасности личности учащегося;
- помощь в решении личностных трудностей и проблем социализации, в построении конструктивных отношений с родителями и сверстниками;
- предоставление ребенку реальных возможностей самоутверждения в наиболее значимых для него сферах жизнедеятельности, где в максимальной степени раскрываются его способности и возможности (средствами индивидуальной и групповой коррекционно-развивающей работы, консультативной помощи);
- психологическая помощь в профессиональном самоопределении и профориентации;
- профилактика учебной и социальной дезадаптации, девиантного поведения;
- работа с учащимися класса по повышению социального статуса ребенка из неблагополучной семьи [2].

Л.В. Вершинина, И.Е. Максимова считают, что формирование ответственности у младших школьников из неблагополучных семей – это важная педагогическая проблема. Ее решение затрагивает насущные вопросы образования, поскольку в современных условиях востребуется учитель, который не просто освоил систему



общих педагогических ценностей, но ориентирован на постоянный процесс совершенствования нравственных качеств (в том числе и ответственности) у учащихся. Это, в свою очередь, будет способствовать не только профилактике девиантного поведения, но и построению достойной жизни человека в будущем [3].

Алексеева Л.С. полагает, что большинство детей из неблагополучных семей психически и социально запущенные, имеют различные отклонения в поведении. Организация реабилитации несовершеннолетних включает в себя множество аспектов. Одним из первых является привитие правил общежития и физическая реабилитация (соблюдение режима дня, правил внутреннего распорядка, спортивные игры и другое) [4].

С целью выявления отношения учащихся к проблеме неблагополучных семей в дистанционном режиме были опрошены учащиеся сельских школ Енисейского района.

Катя Ф., отвечая на вопросы, выразила свое понимание к неблагополучным семьям: «Неблагополучная семья – очень распространённая проблема на сегодняшний день. Ребенок, который страдает от рук родителей, самый несчастливый ребенок. А что нужно детям чтобы почувствовать хоть толику счастья? Только внимание и любовь родителей, а когда дети этого не получают, они меняются, и вот тут начинаются проблемы. Конечно, не все дети становятся законопослушными хулиганами и наркоманами, некоторые наоборот хотят достичь обратного, чего не достигли родители. Я думаю, что мы, в наше время, в силах помочь неблагополучным семьям. Какие бы они не были, дети не должны страдать от проблем родителей».

Марина С.: «В каждом поселке встретишь такую семью, со страдающими детьми. Вот и в нашем селе есть семья, где муж с женой развелись, и дети остались с матерью. Дети очень страдают от недостатка родительского внимания, они работают по дому и в огороде пока мама пьет с новым отцом. Вскоре мать ушла от него жить к подруге, а дети живут у бабушки, матери родного отца. Но до сих пор дети хотят утром и вечером к отчиму, убираются по дому, таскают сено скоту из другого конца поселка. Как поступить ребенку, чтоб жить спокойной жизнью, учиться в школе, играть со сверстниками, если у ребенка такие родители? Никто не может помочь».

Вика М.: «Проблемы, с которыми сталкивается ребенок в семье – это насилие, принуждение к трудной работе, спаивание и игнорирование, когда у ребенка что-то случилось. Еще дети очень страдают, когда разводятся родители, когда они ссорятся или дерутся. Все это очень плохо влияет на психику ребенка. Только терпение и вера в себя поможет детям выжить в такое суровое время».

Ольга С.: «Моё отношение. Среди моих знакомых есть неблагополучных семьи. Каково моё отношение? Конечно, хочется помочь такой семье, хочется, чтобы дети в таких семьях были не такими дерзкими, агрессивными, чтобы они получили нормальное образование и т.д. Печально, что таких семей много... Я смотрю на детей из таких семей и думаю "а ведь он не глупый и совсем не дурак, ему чуточку внимания, любви со стороны родителей и был бы он как большинство ребят, а может даже и лучше!"».

Ответы Марии Ш. Типы семей, с которыми я сталкивалась:

- кризисные семьи. Умер папа, мама, у которой на руках 3 ребенка до 5 лет, вышла замуж за мужчину, у которого 2 ребенка-подростка. Родился у них общий ребенок, на которого- то и уделяется все внимание. А сводные дети "враждуют" между собой. Папа за своих подростков, мама за своих. Хотя материально семья обеспечена.
- сталкивалась и с таким типом семей, как асоциальные семьи. Мама увлекается спиртными напитками. Дети учатся в школе, иногда пропускают занятия, ухаживают за младшими. Признаком этих семей является наличие таких проблем как



алкоголизм, пренебрежение нуждами детей. Но когда в доме нет спиртного, папа с мамой не ссорятся и у детей все домашние задания выполнены.

- трудности. Первая трудность, с которой сталкивается ребёнок, по моему мнению, это проблемы с учёбой (пропуски, плохие оценки, нежелание учиться и т.д.). Также проблемы со сверстниками (ребята подсмеиваются над их родителями либо над ним). Следовательно, ребенок становится замкнутым, не желает ни с кем делиться своими переживаниями, мыслями. Ребёнку трудно найти себя в жизни.

Ответы Анны Г.: «Сталкиваясь с неблагополучными семьями, я испытываю сочувствие к детям, которые растут в таких семьях. У меня сразу появляется желание помочь материально или финансово.

Обычно в неблагополучных семьях родители употребляют спиртные напитки в больших количествах, не следят за детьми, не занимаются их воспитанием и внешним видом. Зачастую дети в таких семьях сталкиваются с насилием.

Чаще всего дети подвергаются издевательствам других детей. Так же дети из неблагополучных семей часто сталкиваются с нехваткой общения, недоеданием, различными болезнями и так далее».

Исходя из этого, мы провели изучение данной проблемы на факультете педагогики и психологии Лесосибирского педагогического института. Студентам 2 курса направления «начальное образование» была предложена анкета, состоящая из следующих вопросов:

1. Как вы понимаете термин «дети из неблагополучных семей»?

Были получены следующие ответы: «это дети, из приемных семей», «дети, у которых условий для развития почти никаких нет», «проживающие в неблагополучных семьях, у которых пьющие родители», «нет одного родителя», «родители которых не могут обеспечить материально».

2. Какие семьи можно отнести к неблагополучным?

Были получены следующие ответы: «конфликтные, асоциальные», «семьи, в которых плохой психологический климат, материальный недостаток», «где родители выпивают, не работают, есть наркотическая зависимость».

3. Дайте варианты нарушений развития ребенка в неблагополучной семье?

Были получены следующие ответы: «развитие комплекса неполноценности», «интеллектуальное недоразвитие, дезадаптация в социуме», «нарушение в памяти, общении, поведении», «замкнутость».

4. Как вы готовитесь работать с данной группой детей?

Были получены следующие ответы: «не готова», «работать с такой категорией детей я готова. Эти дети не виноваты, что родились в таких семьях», «готова работать, это обычные дети».

5. Какие качества нужно уметь формировать учителям начальных классов у детей с неблагополучных семей?

Были получены следующие ответы: «ответственность, повышать самооценку», «добросовестность, стойкость характера», «умение общаться со сверстниками», «учитель, должен дать понять ребенку, что он может учиться не хуже других».

6. Какие подходы и методы к выявлению семейного неблагополучия вы знаете?

Были получены следующие ответы: «родительские собрания, анкетирование, опрос и др.», «беседы с детьми», «рейды, диагностика семьи».

7. Какая помощь неблагополучной семье может проводиться со стороны педагога?

Были получены следующие ответы: «информировать о различных ярмарках, где можно получать одежду бесплатно, канцелярские товары», «проводить профилактические беседы».



Анкетирование, проведенное среди студентов 2 курса Лесосибирского педагогического института, обучающихся по направлению «начальное образование» показало что, 70% из 20 опрошенных знают о детях из неблагополучных семей. Студенты не совсем представляют работу с этой группой детей, 10% студентов утверждают, что дети из неблагополучных семей замкнутые, у них проявляется нарушение в развитии речи, памяти, интеллекта. Только 20% опрошенных ответили на вопрос о методах и формах и методах выявления семейного неблагополучия это: родительские собрания, анкетирование, опрос, беседы с детьми, рейды, диагностика семьи.

Исходя из этого, можем сказать, что на младших курсах студентам дают общее представление об особенностях развития этих детей, пока еще не обучают работе с данной группой детей. Студенты готовы работать с такой группой детей, они испытывают не только чувство сострадания и сочувствия, но и готовы помочь детям как педагоги, дать совет, провести беседу, в которой можно сделать анализ социальной запущенности ребенка и др.

Таким образом, можно сделать вывод, что при сопровождении детей из неблагополучных семей возникают проблемы: во – первых, дети из неблагополучных семей плохо социализируются в учебном процессе, во-вторых, дать качественное и эффективное образование данной группе детей сложно в связи с тем, что в семье не создано нормальных условий для жизни, в – третьих, для работы с данной группой детей, будущим учителям надо изучать психолого-педагогическую литературу по проблеме сопровождения, воспитания и обучения детей из неблагополучных семей, формировать необходимые компетенции и быть готовыми к тому, что в их классе будут дети из неблагополучной семьи, к которым нужен индивидуальный подход.

Список литературы

1. Давыдова Н.И. Социально-педагогическое сопровождение ребенка из неблагополучной семьи как форма комплексной работы школьного социального педагога // Сибирский педагогический журнал – 2008. – №3.
2. Крылова Т. А. Система психологического сопровождения детей группы риска // Справочник педагога-психолога – 2013. – № 3
3. Вершинина Л.В., Максимова И.Е. Анализ научных подходов к формированию ответственности у младших школьников из неблагополучных семей в учебном процессе// Образование и саморазвитие – 2011 – № 6(28)
4. Алексеева Л.С. и др. Формы и методы работы с детьми и родителями центров социальной реабилитации. – М.: Государственный НИИ семьи и воспитания, 2008. – 127 с.



СПЕЦИФИКА КОПИНГ-ПОВЕДЕНИЯ В ЮНОШЕСКОМ ПЕРИОДЕ И ПЕРИОДЕ РАННЕЙ ВЗРОСЛОСТИ

Емельяшина О.П.

научный руководитель канд. психол. наук Калиновская К.С.

Сибирский Федеральный Университет

В современном мире мы сталкиваемся со стрессовыми ситуациями почти каждый день. Это может быть обусловлено повышением темпа жизни, быстрыми изменениями экономических и социальных условий, повышением информационных нагрузок. Поэтому, от того, какую стратегию совладающего поведения мы выберем, зависит наше психическое и соматическое здоровье.

В нашей обыденной жизни мы часто употребляем понятие «стресс». Житейское понимание этого понятия может быть весьма разнообразным. Причем распространенным является мнение, что стресс вызывают только негативные ситуации. На самом же деле стресс может быть положительным, например, рождение ребенка, свадьба и т.д. Но важно понимать, что как положительный, так и отрицательный стресс имеет одинаково вредное воздействие на организм.

Прежде чем продолжать рассуждения по поводу этого феномена, важно дать ему определение. Считается, что в 1936 году именно канадский физиолог Ганс Селье популяризировал это понятие. По Г.Селье, стресс – это неспецифическая реакция организма на значимый раздражитель.

Для того, чтобы исследовать специфику копинг-поведения у юношей и взрослых, важно уточнить, что мы понимаем под понятием «копинг». Понятие «coping» происходит от английского «соре» (преодолевать). В российской психологической литературе его переводят, как адаптивное «совладающее поведение» или «психологическое преодоление». Теория «копинга» получила всеобщее признание и самой разработанной является концепция Р. Лазаруса. Лазарус понимал «копинг», как средства психологической защиты, вырабатываемые человеком, от психотравмирующих событий и воздействующие на ситуационное поведение.

Изучая различные исследования копинг-поведения, становится ясно, что процесс преодоления стресса может зависеть от множества факторов. Это могут быть личностные особенности человека, условия окружающей среды, индивидуальная значимость ситуации. Ученые утверждают, что копинг-поведение зависит от возраста.

Как считает Р.Лазарус, с возрастом развивается способность к объективной оценке ситуации и своих возможностей влияния на нее, что является ключевым фактором в выборе эффективного способа совладания. Лазарус утверждает, что возраст может влиять на оценку стресса личностью и выбор копинг-стратегии.

Нортова-Бочавер утверждает, что в юношеском возрасте, который является переходным между детством и зрелостью, еще активно продолжается процесс обучения способам психологического преодоления жизненных трудностей. Вайллант описал явное увеличение использования зрелыхкопинг-механизмов и уменьшение незрелых от юности к средней зрелости. Идея автора о том, что процессы совладания стабилизируются во зрелости, подтверждается большой разницей между копинг-стратегиями юношей по сравнению с молодыми взрослыми. Различия между молодыми взрослыми и средним возрастом не такие явные.

В данной работе мы бы хотели изучить, как меняются у мужчин и женщин типы реагирования на стресс. Наше исследование посвящено изучению копинг-поведения в зависимости от возраста.



По результатам исследования Е.Р.Исаевой:

«Копинг-поведение не является постоянной величиной, а изменяется на разных этапах жизненного пути человека. Самоконтроль, признание ответственности и положительная переоценка наиболее часто используются в ранней молодости и в 21-30 лет. Плановое решение проблем с увеличением возраста постепенно усиливается и закрепляется на протяжении всей взрослой жизни. Бегство-избегание также становится предпочтительным после 30 лет. Поиск социальной поддержки наиболее важен в возрасте 21-45 лет, в меньшей степени используется в юности (до 20 лет). Конфронтация популярна в период юности, затем снижается.

Следовательно, стиль совладания активно формируется в юном возрасте, на начальном этапе становления взрослости. Проверяются на практике и отбираются наиболее подходящие и эффективные способы решения проблем. С возрастом репертуар совладания расширяется, и в дальнейшем человек скорее бессознательно (автоматически) использует наработанный репертуар поведения, сложившуюся устойчивую систему взглядов и подходов к тем или иным явлениям. Развивается способность к объективной оценке ситуации и своих возможностей влияния на нее, что, по мнению Р.Лазаруса, является ключевым фактором в выборе эффективного способа совладания. Важным приобретением возраста является умение предотвращать (или предвосхищать) проблемы, т.е. упреждающий метод борьбы (совладания) со стрессом; формируется «модель экономии энергии» в проблемно-решающем поведении. Учитывая достаточно большой объем экспериментальных данных, можно говорить о некоей закономерности в предпочтении тех или иных стратегий преодоления стресса в зависимости от возрастного этапа, на котором находится человек.

По результатам исследования, с возрастом на фоне преимущественного использования активных проблемно-фокусированных стратегий совладания со стрессом все же постепенно усиливается тенденция к дистанцированию и бегству от проблем. С возрастом люди начинают более реалистично относиться к ситуации и своим возможностям что-либо в ней изменить, наблюдается переход от «активного» к «пассивному» преодолению».

Список литературы

1. Исаева Е.Р. «Копинг-поведение: анализ возрастных и гендерных различий на примере российской популяции. Вестник ТГПУ. 2009. Выпуск 11.
2. Лазарус Р.С. Теория стресса и психофизиологические исследования - Л.: Наука, 1970. 178 с.
3. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуации и психологическая защита // Психол. журнал. – 1994. – № 1. – С. 3–18.
4. Бодров В.А. Проблема преодоления стресса. – Ч. 3: Стратегии и стили преодоления стресса // Психол. журнал. – 2006. – Т. 27. – № 3. – С. 106–116.
5. Гринберг Дж. Управление стрессом. – СПб., 2004.



РАБОТА ПО АКТИВИЗАЦИИ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ-ЭПИТЕТОВ В РЕЧИ УЧАЩИХСЯ-БИЛИНГВОВ

Еремеева А.И.,

научный руководитель канд. пед. наук, доцент Олесова А. П.
Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова

В системе морфологических ресурсов русского языка имя прилагательное занимает особое место после имени существительного как часть речи, наиболее многочисленная по количеству лексем. Однако в естественной речевой практике прилагательные встречаются не так часто, и учащиеся не испытывают необходимости в употреблении прилагательных в своей речи и при написании изложений используют небольшое число прилагательных. Как правило, это прилагательные в прямом значении, с конкретным характером [2]. Данный факт говорит о необходимости специальной работы по активизации в речи учащихся-билингвов прилагательных, эпитетов.

Изучение имен прилагательных на уроках русского языка в якутской школе строится с учетом различий, существующих в русском и якутском языках. Это неизменяемость прилагательных в якутском языке, отсутствие в нем категории рода и аналогов русских притяжательных прилагательных, несовпадение объема переносных значений многих прилагательных, различия в их сочетаемости с существительными и т.д. Вследствие этого учащиеся-якуты затрудняются в согласовании русских прилагательных в роде, числе, падеже с существительными, в образовании краткой формы и степеней сравнения, в сочетании, особенно в переносном значении, по смыслу с существительными.

Сказанное обуславливает необходимость систематической словарно-семантической работы, обогащения речи учащихся-якутов прилагательными, уточнения их переносного значения и сочетаемости. Хорошие возможности в этом плане предоставляются при изучении в 5 классе разрядов прилагательных: качественных, относительных, притяжательных.

Стилистические возможности прилагательных качественных, относительных, притяжательных не одинаковы, что обусловлено самой природой этих семантических разрядов слов, которые используются в речи по-разному. Качественные прилагательные, в которых наиболее полное выражение получают грамматические черты прилагательного как части речи, обладают самыми яркими экспрессивными свойствами, поскольку в семантике прилагательных этого разряда заключены разнообразные оценочные значения: *добрый, гордый, щедрый, громкий, сладкий, тонкий, большой, стремительный* [3]. Большими возможностями для образования переносно-метафорических значений обладают относительные прилагательные, так как и в них заложен оттенок качественности, который в определенном контексте всегда может проявиться, придавая им изобразительность: *железный обруч – железные доводы, ватные диски – ватные ноги, солнечное затмение – солнечный человек*. Притяжательные прилагательные, обозначающие принадлежность предмета лицу или животному, «лишены оттенка качественности, и сама прилагательность их условна» [1], но в составе фразеологизмов имеют переносно-метафорическое значение, как и устойчивое сочетание в целом: *волчий аппетит, медвежья услуга, бабушкины сказки*.

При рассмотрении на уроках русского языка отличительных признаков прилагательных разных разрядов особое внимание необходимо уделять переносно-метафорическому значению качественных, относительных и притяжательных прилага-



тельных, их сочетаемости и роли в художественном тексте, связывая это с понятием «эпитет».

В работе с прилагательными-эпитетами предлагаем использовать следующий комплекс методических приемов.

1) Работа с понятием «эпитет»: актуализация понятия «эпитет»; общее знакомство с его разновидностями: общеязыковыми (*горькая правда, теплый прием, светлый ум* и т.д.); постоянными (*ветер буйный, синее море, красна девица, добрый молодец* и т.д.); авторскими (*беспечное копыто* – у А. Пушкина, *цветастая радость* – у В.Шукшина, *мокрогубый ветер* – у М. Шолохова). Данная работа строится на основе фольклорных текстов и лучших образцов художественной литературы.

Например:

• Прочитайте стихотворение А. С. Пушкина. Найдите прилагательные-эпитеты. Выпишите их с определяемыми существительными.

*Зимняя дорога
Сквозь волнистые туманы
Пробирается луна,
На печальные поляны
Льет печально свет она.
По дороге зимней, скучной
Тройка борзая бежит,
Колокольчик однозвучный
Утомительно гремит.
Что-то слышится родное
В долгих песнях ямщика:
То разгулье удалое,
То сердечная тоска...*

А. С. Пушкин

2) Работа с лексико-семантическими группами (ЛСГ) прилагательных: цвет: *алый, бежевый, бледный, черный, вороной, седой, сиреневый, багровый, иссиня-черный* и т.д.; признаки пространства и места: *далекый, близкий, длинный, короткий, высокий, низкий, широкий, узкий* и т.д.; свойства и качества предметов: *пряный, кислый, прочный, мягкий, острый, теплый, тяжелый, частый* и т.д.; физические качества живых существ: *быстрый, резвый, сытый, слепой, старый* и т.д.; черты характера человека: *хороший, злой, живой, резкий, косный, добрый, хитрый, храбрый, подлый, кроткий* и т.д.; эмоциональное состояние человека: *радостный, веселый, добрый, грустный, печальный, тоскливый, мрачный* и т.д. Данная работа предполагает пополнение словаря учащих прилагательными разных ЛСГ, наблюдения за синонимией и антонимией в ЛСГ.

Например:

• Подберите к существительным прилагательные, обозначающие оттенки цвета.

Трава – ... , река – ... , снег – ... , листья – ... , небо – ... , цветок –

• Подберите к данным прилагательным антонимы. Составьте и запишите три предложения с любым из этих прилагательных, употребляя их в переносном значении.

Далекий – ... , длинный – ... , высокий – ... , широкий – ... , глубокий – ... , тяжелый – ... , теплый –

• Запишите словосочетания в две колонки: 1) словосочетания с прилагательными, которые отражают внутренний мир человека; 2) словосочетания с прилагательными, которые обозначают внешние черты человека. Приведите свои примеры таких словосочетаний и составьте 2-3 предложения.



Добрый учитель, плечистый пловец, печальные глаза, черные брови, благородный юноша, смуглый мужчина, послушный ребенок, густые брови, хитрый человек, волнистые волосы.

3) Работа со словосочетанием: подбор из данного списка подходящих по смыслу прилагательных-эпитетов к существительным, составление словосочетаний; самостоятельное составление словосочетаний по модели *существительное + прилагательное*; перевод словосочетаний с прилагательными-эпитетами с русского на якутский и наоборот.

Например:

- Подберите к данным существительным прилагательные-эпитеты. Составьте словосочетания, согласуя прилагательные с существительными в роде числе, падеже.

На ... снегу, под ... небом, в ... тумане, на ... воздухе, к ... ручейку, в ... траве.

Слова для справок: густой, свежий, веселый, мягкий, звездный, мягкий.

- Определите, в каких случаях имя прилагательное употреблено в переносном значении. Переведите словосочетания на якутский язык.

1. Железная дорога – ... , железная дисциплина – ... , железное здоровье – ... , железные мускулы – 2. Туманное утро – ... , туманное объяснение – ... , туманный взгляд – 3. Дорогой браслет – ... , дорогой друг – ... , дорогая победа –

- Переведите данные словосочетания на русский язык. С полученными словосочетаниями составьте предложения.

Барахан улэ – ... , сиккиэр тыал – ... , минньигэс сыт – ... , кулуктээх туун – ... , дьээнкэ салгын – ... , кэрэ сэбэрэ –

4) Работа с предложением: составление предложений по опорным существительным и прилагательным-эпитетам; распространение предложений определениями-эпитетами, подобранными самостоятельно; самостоятельное составление предложений с определениями-эпитетами; перевод предложений с определениями-эпитетами с русского на якутский и наоборот.

Например:

- Какие значения имеет прилагательное *свежий* в данных словосочетаниях? Составьте предложение с каждым словосочетанием.

Свежий хлеб, свежий ветер, свежий огурец, свежая рубашка, свежие новости.

5) Работа с устойчивыми сочетаниями слов: толкование фразеологических единиц с прилагательными; составление предложений с такими фразеологизмами.

Например:

- Соотнесите фразеологизмы и их значения. Что вы знаете о происхождении этих фразеологизмов? Какой фразеологизм связан с древнегреческим мифом, а какой с басней И.А. Крылова? Составьте небольшой рассказ, озаглавьте его фразеологизмом.

Медвежий угол

Неискреннее сожаление, сострадание.

Сизифов труд

Строгий надзор.

Мартышкин труд

Отдаленное, малонаселенное, глухое место.

Крокодиловы слезы

Беспольный, напрасный труд.

Ежовые рукавицы

Тяжелая, бесполезная работа.

6) Работа с текстом: стилистический эксперимент: удаление из художественного текста эпитетов, сравнение полученного текста с исходным; выявление функций прилагательных-эпитетов в художественном тексте; восстановление деформированного текста: вставка в текст подходящих по смыслу прилагательных-эпитетов из данного списка слов; вставка в текст прилагательных-эпитетов, подобранных самостоятельно.



Например:

- Прочитайте текст. Найдите прилагательные-эпитеты. Прочитайте текст еще раз, опуская их. Что изменилось в тексте? Какую роль играют в нашей речи прилагательные-эпитеты?

Века и века несет свои воды в ледовитую пучину Северного Океана благодатная и щедрая Великая Кормилица Лена-Река. Она вбирает в бурливую стремнину строптивую свою сестру Алдан, в чьи быстрые воды вливаются две равнинные красавицы Амга и Татта, и гордого брата Вилюя, с горбатыми мутными волнами (По Далану).

7) Работы творческого характера: составление рассказа по цветной репродукции; устное и письменное изложение текста, насыщенного прилагательными; сочинение описательного характера.

Группировка упражнений в данном комплексе носит условный характер, так как активизация в речи учащихся прилагательных предполагает системную, взаимосвязанную работу со словом, словосочетанием, предложением, текстом. Предлагаемый комплекс методических приемов включает упражнения, постепенно усложняющиеся по качеству умственных операций, требуемых от обучающихся, и будет способствовать пониманию изобразительно-выразительных возможностей прилагательных, активизации эпитетов в речи учащихся-билингвов.

Список литературы

1. Виноградов В.В. Русский язык (грамматическое учение о слове). – М., 1972. – 614 с.
2. Емельянова И. М. Методика изучения имени прилагательного в якутской школе: Пособие для учителя. – Якутск, 1980. – 89 с.
3. Колесников Н. П. Практическая стилистика и литературное редактирование: Учебное пособие. – М., 2003. – 192 с.



САМООТНОШЕНИЕ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ

Заикин М.А., Колкова С.М.,
научный руководитель канд. психол. наук Колкова С.М.
Красноярский государственный медицинский университет
им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого

Значительная часть детей с отклонениями в развитии, несмотря на усилия, принимаемые обществом с целью их обучения и воспитания, став взрослыми, оказывается неподготовленной к интеграции в социально-экономическую жизнь. Вместе с тем, результаты исследований и практика свидетельствуют о том, что любой человек, имеющий дефект развития, может при соответствующих условиях стать полноценной личностью, развиваться духовно, обеспечивать себя в материальном отношении и быть полезным обществу.

В последние годы в нашей стране стало более заметным стремление к тому, чтобы изменить сложившуюся ситуацию с обучением и воспитанием детей-инвалидов в лучшую сторону. Приняты на государственном уровне соответствующие законодательные акты. Складывается система нового вида специализированных учреждений — реабилитационных центров, позволяющих комплексно решать многие проблемы. Начала осуществляться подготовка специалистов, призванных обеспечивать социальную реабилитацию детей с ограниченными возможностями здоровья.

Однако проблема обучения, воспитания и реабилитации детей-инвалидов остается сложной. Сказывается теоретическая ограниченность подходов к развитию специального образования, имевшая место в прошлом по идеологическим соображениям. По этой причине забыты прогрессивные научные взгляды на личность ребенка с нарушением развития, разработанные в 20—30-е годы и успешно используемые в зарубежной практике. Не пошло на пользу игнорирование опыта по социальной реабилитации таких детей в других странах, особенно в капиталистических. К сдерживанию поиска и обоснования новых форм в реабилитации детей-инвалидов привела односторонняя ориентация на их обучение, в основном, в специализированных учреждениях. В результате приходится констатировать, что сегодня в России теория обучения детей с отклонениями в развитии значительно отстает от практики.

Чтобы преодолеть негативные тенденции в подготовке названной категории детей к интеграции в общество, требуется разработка новых теоретических подходов к их обучению, воспитанию и организации всей жизнедеятельности, вытекающих из глубокого анализа современных проблем специального образования как в нашей стране, так и за рубежом. Причем, эта задача должна решаться с учетом всего комплекса медицинских, педагогических, экономических, социальных, социально-психологических и других проблем, касающихся социальной защиты детей-инвалидов, их обучения, воспитания, реабилитации и адаптации в социальную среду, а также изменившихся социально-экономических условий жизни общества.

Важное место в комплексе названных составляющих компонентов подготовки детей-инвалидов к интеграции в социальную среду занимают вопросы их личностного становления. Одной из актуальных проблем является изучение самоотношения детей и подростков с ограниченными возможностями. Исследование этой проблемы дает обширный материал для понимания личности таких подростков, что необходимо для последующего интегрирования их в общество.



Биологические факторы, связанные с физическими недостатками при ДЦП, и социальные факторы, опосредованные образом жизни, особенностями семейного и школьного воспитания, оказывают непосредственное влияние на развитие личности подростка. Осознание подростками с ДЦП своих физических ограничений, часто неадекватное отношение к ним окружающих, негативно влияет на личностное развитие. Следствием этого является то, что учащиеся с нарушениями опорно-двигательного аппарата чаще, чем у здоровых сверстников, обнаруживается неадекватная самооценка, что определяет затруднения социализации и личностного развития этих подростков.

Перед современным обществом стоит крайне важная задача социализации и интеграции детей с нарушением опорно-двигательного аппарата. Однако выбор путей и способов коррекции и компенсации нарушений в развитии детей с ДЦП не возможен без понимания закономерностей самоотношения таких подростков.

Понимание самоотношения как целостной личностной характеристики, обеспечивающей мотивацию поведения и деятельности, способствует полноценному развитию индивида, изменению его позиции в обществе. На основе идей Б.Г.Ананьева, Л.И.Божович, А.В.Мудрика, Н.И.Сарджвеладзе, В.В.Столина, С.Л.Рубинштейна самоотношение рассматривается как важнейший элемент всей внутренней структуры личности, как результат интериоризации ведущих социальных ценностей, позволяющий ориентироваться в мире материальной и духовной культуры общества.

Многие ученые считают самоотношение необходимой составляющей психического здоровья личности. Самоотношение представляет собой ядерное образование структуры личности и проявляется в положительном эмоционально-ценностном отношении к себе, в адекватной самооценке, в самопонимании, рефлексии своего внутреннего мира и своих поступков, самоуважении и в принятии других людей, в осознании ценности себя, своего внутреннего мира. Самоотношение зависит от отношений к другим и адекватно тогда, когда эти отношения становятся ценностью. В основе самоотношения лежат нравственные ценности. Самоотношение как механизм личностного развития наиболее полно рассматривается в гуманистической психологии (Роджерс К., Маслоу А., Орлов А.Б.).

Для исследования нами были выбраны две группы подростков, экспериментальная и контрольная. Экспериментальная группа из 17 подростков посещающих МБУ "Городской реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями "Радуга" и контрольная группа из 20 их здоровых сверстников. Состав групп сходен по возрасту и полу.

Особенности самоотношения у подростков с ограниченными возможностями усатанавливались с помощью ряда методик: опросник «шкалы психологического благополучия» К.Рифф, методика диагностики социально-психологической адаптации К.Роджерса и Р.Даймонда (методика СПА), тест самоотношения (МИС) В.В.Столина и С.Р.Пантилеева.

Сравнение данных проводилось по t-критерию Стьюдента для независимых выборок. По результатам опросника «шкалы психологического благополучия» К. Рифф полученное эмпирическое значение t (3.1) находится в зоне значимости. Различия по уровню самопринятия между выборками значимы. По результатам методики диагностики социально-психологической адаптации К.Роджерса и Р.Даймонда (методика СПА) полученное эмпирическое значение t (3.2) находится в зоне значимости. Различия по уровню самопринятия между выборками значимы. По результатам теста самоотношения (МИС) В.В.Столина и С.Р.Пантилеева полученное эмпирическое значение t (2.9) находится в зоне значимости. Различия по уровню самопринятия между выборками значимы.



Таким образом, мы можем утверждать, что группа обычных подростков и подростков с ДЦП имеют достоверные отличия по основным показателям самооотношения. у подростков с ограниченными физическими возможностями обнаруживаются проблемы самооотношения личности, в то время как у большинства их здоровых сверстников самооотношение достаточно адекватно. А значит, работа с особыми подростками должна включать в себя направление коррекции самооотношения личности.

Список литературы

1. Абрамова Г.С. Практикум по возрастной психологии: учебное пособие для студ. вузов. – 2-е изд., стереотип. – М.: издательский центр «Академия», 1999.-320 с.
2. Дружинин В.Н. Экспериментальная психология. Учебное пособие – М.: ИНФРА – М, 1997. – 256 с.
3. Колкова С.М. Проблема позитивного изменения личности студентов – будущих психологов // Вестник ЯГУ им. М.К.Аммосова.– Том 6, № 4 –2009.- С.90-95.
4. Пантеев С. Р. Методика исследования самооотношения М., 1993. 32 с.
5. Психологические особенности детей и подростков с проблемами в развитии. Изучение и психокоррекция / Подред. У.В.Ульенковой. СПб., 2007.



ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ЗАЩИТЫ И ЖИЗНЕННЫЕ ЦЕННОСТИ МУЖЧИН С ОНКОЛОГИЧЕСКИМ ЗАБОЛЕВАНИЕМ

М.А. Иванова, С.М. Колкова

научный руководитель канд. психол. наук, доцент С.М.Колкова

Красноярский государственный медицинский университет

им. проф. В. Ф. Войно-Ясенецкого

Важность изучения механизмов психологической защиты имеет особую актуальность в наше время в связи с успешным развитием психотерапии и различных коррекционных программ, а также их внедрением практически во все области медицины. Поиск содержательных «мишеней» для психологической коррекции личности одна из наиболее сложных и ответственных задач медицинского психолога и психотерапевта, особенно при выявлении факторов, которые влияют на эту «мишень».

Одним из самых существенных факторов, влияющих на отношение к болезни, осознание ее фрустрирующего (блокирующего основные потребности личности) характера, является угроза личности и связанная с этим тревога. На преодоление фрустрирующего влияния болезни и тревожных переживаний направлены механизмы психологической защиты (вытеснение, регрессия, изоляция, проекция, интроекция, обращение на себя, обращение в свою противоположность, сублимация и другие)[5], [2]. Механизмы психологической защиты способны усугубить, смягчить или нейтрализовать личностные реакции на эмоционально значимые стимулы. Таким стимулом может являться болезнь.

По данным статистики Всемирной Организации Здравоохранения и Международного Агентства по исследованию рака, одним из самых опасных и распространенных заболеваний на 2012 год являются онкологические заболевания: в год умирает огромное количество людей – 8,5 млн человек. Данный диагноз - массивная психотравма, которая непременно отражается на механизмах психологической защиты онкологических больных. Однако механизмы психологической защиты не всегда эффективны, поэтому здесь важно говорить о влиянии того, в чем человек находится – социальные институты: семья, друзья, работа, учеба, которые будут помогать/усугублять состояние человека в период заболевания [3].

Как показывает практика с недавних времен, психотерапия имеет положительный эффект: психическое состояние онкологических больных улучшается, настрой на выздоровление становится выше, уровень выживаемости таких пациентов увеличивается, однако это применительно не для всех пациентов в силу их психологических особенностей [4]. Следовательно, вытекает важность более глубокого изучения механизмов психологической защиты, а также влияния окружающей среды, чтобы оказанная помощь психолога была эффективна каждому в соответствии с их психологическими особенностями.

Таким образом, целью данной работы являлось исследование механизмов психологической защиты мужчин, имеющих онкологическое заболевание и выявление взаимосвязи между механизмами защиты и ценностями в момент заболевания.

Цель исследования выстроена из следующих задач:

- а) изучение научно-методической литературы по теме исследования;
- б) подбор диагностического комплекса, направленного на определение механизмов психологической защиты, жизненных ценностей;
- в) проведение диагностики из методик, которые направлены на определение механизмов психологической защиты, жизненных ценностей;



г) интерпретация и анализ полученных данных диагностического комплекса методик.

Для реализации поставленных целей был использован комплекс методик: опросник Плутчика Келлермана Конте – Индекс жизненного стиля (Life Style Index, LSI) для диагностики механизмов психологической защиты, опросник терминальных ценностей (ОТеЦ) И.Г. Сенина [1].

Исследование было проведено в КГБУЗ «Красноярский краевой клинический онкологический диспансер им. А.И. Крыжановского». В исследовании приняли участие больные с онкологическим заболеванием в количестве 38 человек мужского пола. Также, была вторая выборка без онкологического заболевания, т.е. здоровые мужчины в количестве 38 человек.

В результате проведения диагностики, мы получили следующие результаты по методике «Опросник Плутчика Келлермана Конте – Индекс жизненного стиля»: наиболее выраженный механизм психологической защиты у исследуемой группы больных – отрицание (14 человек), затем проекция (9 человек), интеллектуализация (6 человек), подавление (3 человека), компенсация (3 человека), реактивное образование (3 человека), замещение (1 человек). Из восьми механизмов психологической защиты у данной группы не выражена регрессия (Рисунок 1):

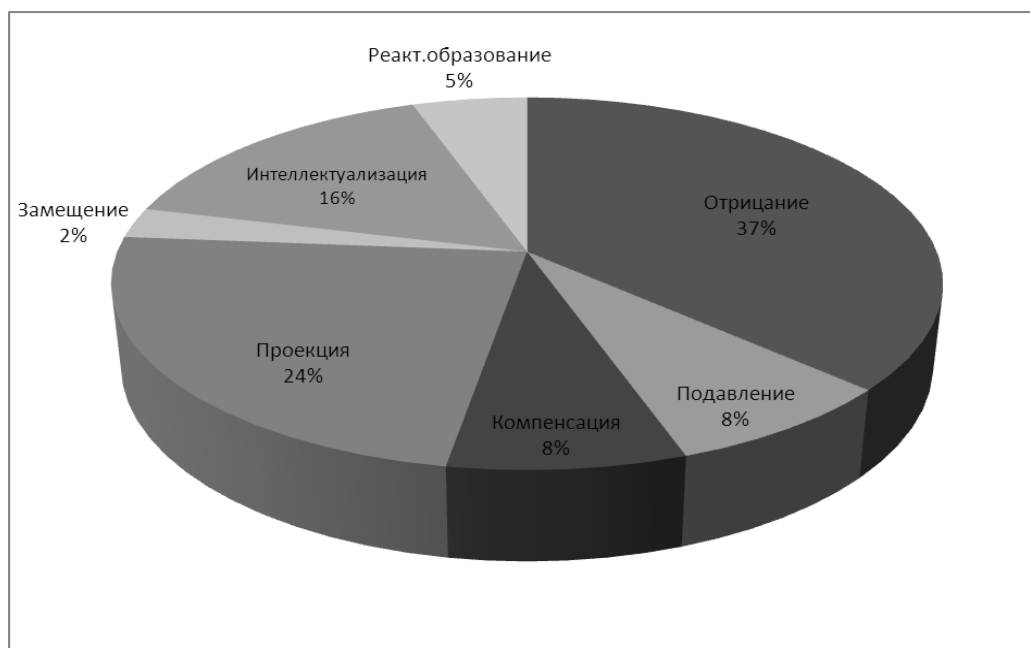


Рисунок 1. Показатели выраженности механизмов психологической защиты

По данным результатов второй примененной методики для диагностики – «Опросник терминальных ценностей И.Г. Сенина»: преобладающая ценность у исследуемой выборки – активные социальные контакты (13 человек), на втором месте – собственный престиж (8 человек), потом – высокое материальное положение (3 человека), креативность (3 человека), сохранение собственной индивидуальности (3 человека), развитие себя (2 человека), достижения (2 человека), духовное удовлетворение (2 человека).

Также, в ходе анализа результатов всех методик, используемых в исследовании, выявилась следующая связь: для мужчин, имеющих онкологическое заболевание с механизмом отрицания характерны два варианта ценностей – собственный престиж, активные социальные контакты. Для механизма проекция тоже характерны активные со-

циальные контакты; для такого механизма психологической защиты как «интеллектуализация» ценна креативность; для мужчин, имеющих «реактивное образование» важен собственный престиж (Таблица 1).

Таблица 1. Взаимосвязь механизмов психологической защиты с ценностями (у мужчин, имеющих онкологическое заболевание)

Механизм психологической защиты	Ценность	Количество человек
Отрицание	собственный престиж	5 человек
	активные социальные контакты	4 человека
Проекция	ААКТИВНЫЕ СОЦИАЛЬНЫЕ КОНТАКТЫ	7 человек
Интеллектуализация	креативность	2 человека
Реактивное образование	собственный престиж	1 человек

Вторая часть исследования проводилась с применением такого же комплекса методик, однако проводилась на здоровых мужчинах.. Были получены следующие результаты по методике «Опросник Плутчика Келлермана Конте – Индекс жизненного стиля: выраженный механизм психологической защиты у исследуемой группы здоровых мужчин – подавление (27%), компенсация (19%), замещение (16%), проекция (14%), отрицание (8%), реактивное образование (5%), регрессия (6%), интеллектуализация (5%)

Результаты второй примененной методики для диагностики – «Опросник терминальных ценностей И.Г. Сенина»: преобладающая ценность – собственный престиж (9 человек). На втором месте – креативность (5 человек), потом – достижения (5 человек). Далее идет «духовное удовлетворение» (5 человек). Высокое материальное положение и сохранение собственной индивидуальности стоят на третьем месте (по 4 человека с каждой ценностью). Такие ценности как «развитие себя» и «активные социальные контакты» на последнем месте (по 3 человека).

По итогу исследования выявлена разница между механизмами психологической защиты у исследованных выборок, что свидетельствует о том, что при наличии каких-либо негативных факторов, в данном случае – онкологическое заболевание, происходит смена механизма психологической защиты на эффективный. Проведенное исследование доказывает, что существует взаимосвязь между механизмом психологической защиты и определенным набором ценностей. Последние, в свою очередь, также отличны от ценностей «здоровой выборки».

Список литературы

1. Вассерман Л.И., Ерышев О.Ф. Пособие для психологов и врачей. – СПб.: Санкт-Петербургский научно-исследовательский психоневрологический институт им. В.М. Бехтерева, 2005. – 54 с.
2. Мак-Вильямс Н. Психоаналитическая диагностика: Понимание структуры личности в клиническом процессе. – М.: Класс, 2014. – 480 с.
3. Менделевич В. Д. Клиническая и медицинская психология . – М.: МЕДпресс-информ, 2011. – 432 с.
4. Попова Т.Н., Глыбочко П.В. Онкология. – М.: Академия, 2013. – 400 с.
5. Фрейд А. Психология Я и защитные механизмы. – СПб.: Проспект, 2010. – 194 с.



ПРОБЛЕМАТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КРИЗИСОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Казак Ю.С.,

научный руководитель доц., канд. психол. наук, Калиновская К.С.

Сибирский федеральный университет

Современные профессиональные стандарты педагога указывают на то, что современный учитель должен постоянно демонстрировать своим ученикам свое умение учиться. Педагог должен быть готов к действиям в новых условиях, способен к нестандартным трудовым действиям, быть ответственным и самостоятельным при принятии решений. В Стандарте отмечается: "Обретение этих ценных качеств невозможно без расширения пространства педагогического творчества. Труд педагога должен быть избавлен от мелочной регламентации, освобожден от тотального контроля. Существующие громоздкие квалификационные характеристики и должностные инструкции, сковывающие инициативу учителя, обременяющие его формальными требованиями и дополнительными функциональными обязанностями, отвлекающими от непосредственной работы с детьми, не отвечают духу времени." [1]

Соответственно, профессиональный стандарт педагога регламентирует новые виды деятельности, такие как: работа с детьми с ограниченными возможностями, работа с одаренными детьми и др.

Анализируя проф. деятельность педагога К.Г. Митрофанов указывает на то, что "Расширяется само профессиональное поле. Жизнь ставит перед педагогами новые задачи, не снимая привычных, ставших уже традиционными и требующих поиска новых форм и способов решений. Происходит увеличение типов работ: добавляются новые, ранее известные только по текстам и экспертным обсуждениям. Внедрение новых технологий, обеспечивающих учебный процесс, постепенно приводит к снижению удельного веса привычных форм работы..." [2]

Основываясь на исследованиях К.Г. Митрофанова, можно сказать, что количество различных видов задач увеличивается, в то время, как и старые задачи остаются актуальными.

Кроме того, исследователи обращают внимание на то, что существуют определенные трудности вхождения в педагогическую профессию и её освоения. Они заключаются: "Во-первых, в самой профессии, её устройстве, в её неформальности и неструктурированности, а, во-вторых, в неясности динамических характеристик развития человека в профессии. В ситуации невнятности профессиональных перспектив и собственного профессионального и карьерного роста привлекательность педагогической сферы для молодых людей резко снижается". [2]

Все указанные особенности педагогической профессии нередко создают предпосылки для формирования профессиональных конфликтов и кризисов, которые, при деструктивном своем решении, влекут за собой уход из профессии: "Большая часть выпускников педагогических вузов России пришедших в школу (15-30% выпускников), покидает педагогическую профессию в первые один-три года работы". [2] При этом, на наш взгляд, специфика профессионального кризиса педагога до конца не раскрыта.

Соответственно, в связи с актуальностью данной темы, в нашем исследовании мы обращаем внимание на феномен профессионального кризиса педагогов, его проблематику, специфику и динамические характеристики.

Для того, чтобы понять суть кризиса мы обратились к различным подходам (О.Больноу, Э.Эрикссон, И.Ялом, А.Бек, А.Фримен, Э.Зеер, Ф. Бассин Ф.Василук и др.)



В частности, Согласно И.Ялomu, переживание кризиса является как разрушительной, так и плодотворной возможностью найти свою собственную позицию. Ф.Е. Василюк указывает на то, что "кризис — критический момент и поворотный пункт жизненного пути, когда реализация жизненного замысла серьезно затрудняется, либо становится невозможной. Преодоление таких ситуаций невозможно на основании только лишь предметно-практических действий, необходимо построение новых смыслов в деятельности." [3]

А.А. Баканова, утверждает, что кризис «подвешивает» человека между старым и новым, либо прошлым и будущим, перемещает в маргинальное положение между тем, кем человек является сейчас и тем, кем бы он мог стать.

В нашем понимании **кризис** - ситуация, в которой проблематизируется собственная **позиция** ("быть или не быть"), связанная с необходимостью построения новых личностных смыслов. В кризисе, в отличие от других состояний, человек меняет представление о себе или своей деятельности в будущем, т.е, мы можем говорить о том, что кризис направлен в будущее. Кризисная ситуация не может быть преодолена старыми способами, т.к необходимо построение новых смыслов деятельности. Кроме того, отсутствует поле для рефлексии (его не на чем выстраивать) - есть поле для смены существующей ситуации на новую.

Соответственно, такими характеристиками обладает и кризис в профессии - для педагога проблематизируется собственная **позиция** ("Быть или не быть? И зачем?"), педагог теряет те смыслы деятельности, которые существовали для него ранее, возникает задача построения новых смыслов собственной педагогической деятельности.

А.К. Маркова говоря о профессиональных кризисах отмечает, что "кризисы возникают, когда старое в профессиональном труде уже не удовлетворяет, а новое еще не найдено...При кризисе наблюдается снижение профессиональной самооценки, может появляться ощущение исчерпанности своих возможностей, нежелание идти даже на оправданный риск, снижение интереса к дальнейшему росту или, напротив, стремление занять место, не соответствующее уровню компетентности данного человека. [4]

В ходе изучения литературы мы столкнулись с тем, что в исследованиях разных авторов неоднозначно раскрыты такие важные моменты как симптоматика и динамика профессиональных кризисов. Мы совершили попытку оформить в виде гипотезы наше представление о стадийности и симптоматике профессионального кризиса педагога.

Мы обратились к трудам Э.Ф. Зеера, Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, Л.М.Митиной и на основе их исследований, а также нашего понимания специфики профессиональных кризисов оформили в виде таблицы стадии профессионального кризиса и их симптоматику.

Э.Ф. Зеер говорил, что на основе стадий кризисов Л.С. Выготского можно анализировать и профессиональные кризисы. Мы полагаем это предположение как гипотетическое. Анализируя работы В.В. Давыдова и Л.М. Митиной мы выделяем три сферы проявления симптомов кризиса: деятельность, коммуникация и самознание, что связано со структурой труда учителя.



Таблица 1. Стадии кризиса и их симптоматика

Стадия	Деятельность		Коммуникация	Самосознание (как педагога)
Предкри- тическая	Темп выпол- нения задач	Действия	Фиксация в К. ус- тало- сти\напряжения\с тресса (про сферу работы)	Неустойчивая са- мооценка себя как педагога
	Снижение темпов вы- полнения за- дач	Появление повторяю- щихся дей- ствий (ошибки в работе, дол- гое "на- страивание" на работу)		
Критиче- ская	Неравномер- ность темпов выполнения задач	Поиск рабо- ты, других видов дея- тельности	Обсуждение сме- ны работы, поте- ри интереса к дея- тельности	Потеря собствен- ного образа-Я как педагога (Нет дальнейшей пер- спективы в про- фессии и смыслов деятельности)
Посткрити- ческая	Возрастание скорости вы- полнения за- дач	Исчезнове- ние повто- ряющихся действий	Фиксация в К. но- вых перспектив проф. развития	Восстановление самооценки и об- раза себя как пе- дагога (Появление перспективы воз- никновение новых смыслов проф.деятельност и)

В данной таблице отражена наша гипотеза о протекании профессионального кризиса в динамике: в сфере деятельности мы предполагаем увидеть изменение темпов деятельности от сниженного - на предкритической стадии, до вновь возросшего - на посткритической. Кроме того, мы предполагаем увидеть изменения в действиях человека: на предкритической - появление повторяющихся действий. Сам субъект может увидеть свое повторяющееся поведение через снижение продуктивности работы (действия не приводят к результату), собственное ощущение, оценку других людей. На критической стадии человек начинает искать выход из ситуации, например, поиск работы. К концу кризиса повторяющиеся действия исчезают.

В сфере самооценки себя как профессионала мы полагаем увидеть ее изменения от неустойчивой/амбивалентной до полной потери смыслов собственной профессиональной деятельности и затем вновь к обретению смыслов и появлению перспективы в проф.деятельности (конструктивный выход).

В коммуникации - первоначально, фиксация усталости\напряжения\стресса, связанного с профессиональной деятельностью, с последующим обсуждением потери ин-



тереса и желания работать, затем фиксация в К. появление новых перспектив проф. деятельности.

Так мы можем, предположительно, охарактеризовать профессиональный кризис, имеющий конструктивный выход.

Кроме того, мы рассматриваем существование нескольких вариантов развития кризисной ситуации: 1. человек, ощущая дискомфорт предкризисной стадии начинает активно участвовать в различных мероприятиях, направленных на совершенствование себя как профессионала (тогда мы сможем увидеть людей находящихся на той или иной стадии в выборке, например, участников "Учитель года") 2. Участие в подобных мероприятиях помогает распределить кризис (после взаимодействия с другими участниками человек начинает задаваться вопросом о собственной профессиональной позиции) 3. Стадии кризиса не связаны с участием в подобных мероприятиях.

В дальнейшем мы планируем проверить нашу гипотезу о стадиях и симптоматике профессионального кризиса, а также рассмотреть связь проф. кризиса с участием (и опытом участия) в профессиональных мероприятиях.

Список литературы

1. Профессиональный стандарт педагога. [Электронный ресурс] Режим доступа <http://минобрнауки.рф/документы/3071>
2. К.Г. Митрофанов. Современные институты и технологии профессионализации учителя в системе непрерывного педагогического образования // Красноярск, 2012
3. Ф.Е. Василук, Психология переживания. // М.: Издательство Московского университета, 1984
4. Маркова А. К. Психология профессионализма. // М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996.



РЕСОЦИАЛИЗАЦИЯ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ, ОСВОБОЖДАЮЩИХСЯ ИЗ МЕСТ ЛИШЕНИЯ СВОБОДЫ

Казакевич Ольга Владимировна

научный руководитель канд. юрид. наук Чиганова С.Д.

Сибирский Федеральный Университет

Отбывание наказания в виде лишения свободы, как известно, связано с рядом негативных факторов, которые нередко затрудняют социальную адаптацию лиц, освобожденных из ИУ. Усвоение элементов криминальной субкультуры, ослабление семейных и родственных связей, потеря навыков рационального использования материальных ресурсов, неумение принимать конструктивные решения в различных жизненных ситуациях, настороженное отношение со стороны окружающих на свободе создают освобожденным значительные трудности в самом начале, особенно в течение первых месяцев свободной жизни.

Освобождаясь, человек попадает в общество, которое сильно изменилось за последнее время, он не имеет работы, часто - жилья, отвержение в отделах кадров по найму рабочей силы, настороженность родных и близких, он фактически одинок. Сталкиваясь с трудно разрешимыми проблемами, он зачастую не находит ничего лучше, чем снова совершить преступление.

Осужденный по окончании срока наказания снова попадает в общество, законы которого он должен соблюдать, но в силу ряда причин не всегда в состоянии им следовать, так как у него затруднена социальная адаптация. Именно поэтому на первый план в работе учреждений, исполняющих уголовные наказания, выдвигается проблема ресоциализации осужденных.

Практика показывает, что в работе с осужденными усилиями персонала ИУ при комплексной организации воздействий на осужденных можно добиваться определенных успехов. Об этом свидетельствуют, и практика подведения ежегодных итогов деятельности исправительных учреждений по рейтинговым показателям, и положительные результаты работы отдельных из них.

Однако наряду с проводимыми мероприятиями в ИУ еще не хватает таких, которые направлены на решение проблем социализации, ресоциализации. В настоящий момент существует проблема недостаточной нравственной и психологической подготовки осужденного к жизни на свободе, правильность построения которой способствует его успешной адаптации к новым условиям жизни.

Личность преступника как явление типологического порядка есть носитель наиболее общих, устойчивых, существенных социально-психологических черт и свойств. Специфика личности как типа заключается именно в том, что в ней имеются особенности, которые выступают в качестве внутренних психологических причин преступного поведения. Ведь любое преступление, в какой бы форме оно не совершалось, не есть случайное по отношению к личности. В своей основе оно подготовлено развитием его социальных, нравственных, социально-психологических свойств.

К сожалению, процесс исполнения наказания до сих пор во многом строится на инструментальном подходе к работе с осужденными. Осужденный в лучшем случае рассматривается как объект воспитательного воздействия, а не как субъект, который должен быть включен в процесс решения проблем, определяющих его дальнейшую судьбу. Это подавляет их и без того скромные возможности по преодолению дезадаптированности в будущей жизни на свободе, снижает эффективность работы с осужденными.



Цель моей диссертационной работы является разработка программы по ресоциализации осужденных, освобождающихся из мест лишения свободы.

Ресоциализация – повторный процесс усвоения человеком норм, которые он не усвоил в период первичной социализации, а также новых норм, знаний, навыков проживания в обществе (ресоциализация – повторная социализация).

Технологии ресоциализации осужденных, отбывающих и отбывших уголовные наказания – совокупность способов, приемов, методов, мероприятий, по воздействию (и самовоздействию лица, отбывающего наказание) на осужденного, направленных на повторное усвоение знаний, норм, навыков, формирование привычек и обретение статуса в соответствии с социально одобряемыми требованиями, существующими в обществе.

Принципы, в соответствии с которыми создается данная программа, следующие: определение осужденного как активного субъекта процесса ресоциализации, включенного в него на уровне интеллектуальной, личностной и социальной активности; ориентация осужденного на саморазвитие в ходе социальной интеграции; учет его индивидуальных психологических и психофизиологических особенностей, коммуникативных способностей, наличия сохранившихся позитивных социальных связей; моделирование в процессе ресоциализации социального содержания будущей жизни осужденного вне исправительного учреждения.

Успешность социальной адаптации, как показывает практика и исследования, зависит:

1. от включения, освобожденного в общественно полезный труд, обучение (прогрессивная реадаптация);
2. установления здоровых семейных отношений, в том числе с родителями;
3. восстановления коммуникативных социальных связей;
4. укрепления нравственных ценностей как факторов социального поведения;
5. развитие правомерных контактов с внешним миром в целях получения осужденными информации, необходимой для формирования адекватного представления о реальной действительности;
6. формирования у осужденных активной жизненной позиции, уважительного отношения к человеку, обществу, труду; нейтрализации дезадаптирующего влияния социальной среды, в которой находятся осужденные;
7. преодоления антисоциальных установок; стимулирования правопослушного поведения; получения навыков позитивного коллективного взаимодействия

Анализируя все вышесказанное, мы решили, выделить четыре сферы жизни человека, в которых чаще всего, у бывших заключенных возникают проблемы, и на что нужно обратить особое внимание. Исходя из этого программа, которая является результатом моей работы, разделена на четыре блока:

Первый блок: Я и Я

Психическая дезадаптация осужденных, отбывших наказание в виде лишения свободы, проявляется в нарушении восприятия пространства и времени, в появлении негативных психических состояний. Она является следствием внутреннего конфликта человека или конфликта с окружающими людьми. В этот период у лиц указанной категории изменяются критерии, ценности окружающего мира, осуществляется психологическая переориентация.

В направленности личности осужденных проявляются специфические потребности, мотивы, цели, перспективы, ценностные ориентации, отражающие их узкий, ограниченный духовный мир. Ограниченность интересов приводит часть осужденных к неумению критически оценить свои возможности, что обуславливает завышенную или заниженную самооценку.



Для них характерны проявление астенических эмоций и чувств, низкая социальная мотивация. Материальная заинтересованность является главным мотивом их поведения. Ведущая потребность - материальная. У них почти полностью отсутствует сопротивляемость постепенным негативным последствиям.

Особым инструментом, способным повлиять на ресоциализацию части осужденных может стать процесс их самовоспитания. В силу того, что нам известно из педагогической теории, что внешние воздействия не всегда могут обеспечить изменение развития личности в позитивном направлении, т.к. эти влияния опосредуются внутренним миром человека, его взглядами, жизненными целями, отношением к внешнему миру и к самому себе.

Самовоспитание представляет собой - осознанную активность личности, направленную на формирование и изменение своих нравственных качеств и саморегуляцию поведения в соответствии с лично принятыми образцами и идеалами.

Самовоспитание формирует личность, развивает ее жизненную позицию, отвечающую тому образу жизни, который является социально одобряемым в обществе.

Занятия по данному блоку способствуют общему развитию личности осужденного (духовному развитию, побуждают их к творческой деятельности и постоянному нравственному самосовершенствованию). Развивают способность к целеполаганию, помогают осознать важность и жизненную значимость труда душевного и физического, стимулируют стремление к личным достижениям.

Второй блок: Я и семья

Корни социальной дезадаптации лежат в социальных условиях развития личности и прежде всего в условиях семейного воспитания. Многие из осужденных, выросли и воспитывались в неблагополучных семьях, у кого то из них вообще никогда не было родителей и семьи.

Поэтому через занятия по данному блоку мы развиваем среди заключенных, ценность семейных отношений. Приобщаем осужденных к овладению менталитетом необходимости создания (воссоздания) семьи и продолжения жизненного пути в условиях построения семейных отношений оказание им помощи в восстановлении социально-полезных связей, способных позитивно повлиять на устройство дальнейшей жизни после освобождения из ИУ. Рассказываем о необходимости поддержания взаимоотношений со своими родителями, семьями, родственниками. Воспитываем в осужденных чувство ответственности за создание семьи, обеспечение жизни, здоровья и полноценного функционирования всех членов семьи.

Третий блок: Я и окружающие

После отбытия срока осужденный вновь попадает в общество свободных граждан, социальная микросреда которого значительно отличается от микросреды ИУ.

В связи с этим организация процесса ресоциализации осужденных должна подчиняться определённым закономерностям и предполагать постепенный переход от ИУ к адаптации в условиях свободы после выхода.

Третий блок программы направлен на овладение осужденными морально-этическими знаниями и навыками построения нравственных отношений с другими людьми в обществе; организация общения осужденного с людьми высокой нравственности, которые помогут привить новые социальные установки и интересы, увлечь общественно полезной деятельностью, приобщить к культуре.

Познание других людей, формирование гуманистической установки по отношению к ним. Обучение осужденных навыкам эффективности в общении, установления деловых отношений: умение устанавливать психологический контакт с нужными людьми, решать вопросы, разрешать конфликтные ситуации.



Также занятия направлены на обучение методам сотрудничества, гуманистических и демократических принципов во взаимоотношениях, предполагающих уважительное отношение, принятие чужого мнения.

Четвертый блок: Я и трудоустройство

Одним из важнейших блоков занятий в подготовке к освобождению является информация о трудоустройстве после освобождения. На данном этапе важно сформировать у осужденных мотивацию к трудоустройству, обеспечить их необходимой информацией, научить применять полученные знания на практике. Большое значение в этой связи имеет профориентационная работа.



СПОСОБЫ СОВЛАДАНИЯ СО СТРАХОМ И ТРЕВОГОЙ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Карнаухова Е.В.

руководитель педагог-психолог Лисник Василина Александровна,
МБОУ СОШ №69, 10 класс

Среди человеческих эмоций самой распространённой и отрицательно окрашенной выделяется – страх.

В отечественной и зарубежной психологии авторы с разных точек зрения подходят к определению содержания понятия «страх».

Например, З. Фрейд говорит, что «страх – это состояние аффекта – объединение определённых ощущений ряда: удовольствие – неудовольствие с соответствующими иннервациями разрядки напряжения и их восприятия, а также вероятно, и отражение определённого значимого события» [1].

Карпенко Л.А., характеризуя эмоциональную составляющую страха, приводит следующие аргументы: «в случае, когда страх достигает силы аффекта (панический страх, ужас), он способен навязать стереотипы поведения (бегство, оцепенение, защитная агрессия) и др.» [4]. В теории дифференциальных эмоций К.Э. Изард, описывает базовые эмоции человека, среди которых одно из основных мест занимает страх. Поскольку страх отнесён к базовым эмоциям, то его относят к «врождённым эмоциональным процессам, имеющим, генетически заданный физиологический компонент, строго определённый мимическим проявлением и конкретным субъективным переживанием» [3].

Не существует единого мнения относительно понятий «страха» и «тревоги». Одни исследователи эти понятия разделяют и считают это «психологически оправданным», другие отождествляют. А.И. Захаровым был выявлен общий компонент в виде чувства беспокойства [2].

Актуальность нашего исследования заключается в том, что в настоящее время увеличилось число тревожных детей, отличающихся повышенным беспокойством, неуверенностью, эмоциональной неустойчивостью. Страх и тревога дезорганизуют не только учебную деятельность, но и вследствие «закрепления» начинают разрушать личностные структуры. Поэтому знание причин возникновения повышенной тревоги и страхов, а так же формированию продуктивного совладающего поведения приведет к созданию и своевременному проведению коррекционно-развивающей работы, способствуя снижению страха и уровня тревоги у детей младшего школьного возраста.

Цель работы: Изучить способы совладания со страхом и тревогой в младшем школьном возрасте

- **Объектом** исследования являются дети младшего школьного возраста.
- **Предмет** исследования: характер совладания со страхом и тревогой младших школьников.

Гипотеза исследования: в ситуации, связанной с каким-либо эмоциональным переживанием ребенок младшего школьного возраста находит и применяет индивидуальные способы совладания со страхом и тревогой.

Этапы исследования:

- Определение уровня тревоги у детей младшего школьного возраста.
- Исследование способов совладания со страхом и тревогой в младшем школьном возрасте (типы реагирования младших школьников на ситуации эмоционального напряжения).



- Выявление продуктивных и непродуктивных индивидуальных способов поведения в ситуации переживания тревоги.

Методы исследования:

- Анализ психолого-педагогической литературы,
- Наблюдение,
- Беседа,
- Тестирование,
- Обработка данных.

Исследование способов совладания со страхом и тревогой в младшем школьном возрасте

Согласно гипотезе нашего исследования, в ситуации, связанной с каким-либо эмоциональным переживанием ребенок младшего школьного возраста находит и применяет индивидуальные способы совладания со страхом и тревогой.

В исследовании принимали участие 68 школьников, от 7 до 10 лет МБОУ СОШ №69 г. Красноярск.

Исследование осуществлялось в несколько этапов:

1. Первый этап направлен на выявление уровня тревоги у детей младшего школьного возраста, основанный на наблюдении за ребенком непосредственно (на уроке) и опосредованно (беседа с учителем для обсуждения, насколько тревожен ребенок). В результате наблюдения были получены следующие данные (Таблица № 1):

Таблица 1. Показатели уровней тревожности

<i>Уровни тревоги</i>	<i>Число детей</i>
Высокий	24
Средний	36
Низкий	8

Таким образом, на основании наблюдения за поведением детей во время урока, беседы с учителем о том, насколько тревожен было выявлено 24 ребенка с высоким уровнем тревоги, 36 детей со средним уровнем тревоги и 8 детей с низким уровнем тревоги.

2. Следующий этап исследования направлен на выявление способов совладания со страхом и тревогой, наиболее характерных для детей младшего школьного возраста. Чтобы определить к каким способам совладания со страхом и тревогой обращаются дети, был использован опросник копинг-стратегий младшего школьного возраста (адаптированный Сиротой Н.А., Ялтонским В.М.) (Приложение А).

На основании опросника копинг-стратегий младшего школьного возраста были выявлены следующие наиболее часто встречающиеся способы поведения, способствующие продуктивному совладанию с эмоциями напряжения и беспокойства (Таблица № 2, рисунок):

Таблица 2. Продуктивные способы совладающего поведения

<i>№</i>	<i>Продуктивные способы совладания</i>	<i>Количество детей</i>
1	Рисую, пишу или читаю	36
2	Мечтаю, представляю что-нибудь	35
3	Говорю с кем-либо	26



4	Смотрю телевизор, слушаю музыку	40
5	Обнимаю или прижимаю к себе кого-то	30
6	Прошу прощение или говорю правду	32
7	Играю во что-нибудь	36



Рисунок 2. Продуктивные способы совладающего поведения

Как видно из таблицы, наиболее часто дети обращаются к продуктивным способам совладания со страхом и тревогой, которые основаны на творческих методах («рисую, пишу или читаю что-нибудь») и методах воображения («мечтаю, представляю себе что-нибудь»). Данная стратегия поведения имеет в своей основе подсознательный защитный механизм компенсации. Она может реализовываться в процессе взаимодействия ребенка с продуктами человеческого творчества или его собственного творческого выражения. Таким образом, дети пытаются выразить свои переживания.

Следующей, достаточно характерной и хорошо помогающей детям стратегией совладания является стратегия «мечтаю, представляю себе что-нибудь». Приукрашивая себя и свою жизнь, повышая чувство собственной ценности и уверенности в себе, дети пытаются снизить уровень напряженности и беспокойства, неуверенности в себе, улучшить настроение и самоутвердиться.

Последующие стратегии связаны в основном с фактом социального взаимодействия - «говорю с кем-либо», «прошу прощение или говорю правду». Дети в трудной для себя ситуации обращаются за помощью к родным и близким.

Используя стратегии «играю во что-нибудь», «смотрю телевизор, слушаю музыку» дети могут отвлечься, расслабиться, успокоиться и тем самым снизить тревогу и напряжение.

Но для того чтобы снять напряжение и расслабиться, дети способны наряду с продуктивными способами совладания обращаться и к способам совладания, которые носят непродуктивный характер. Непродуктивные способы совладания со страхом и тревогой младших школьников отражены в данной таблице (Таблица №3, рисунок):

Таблица 3. Непродуктивные способы совладающего поведения

№	Непродуктивные способы совладания	Количество детей
1.	Стараюсь забыть	34
2.	Остаюсь сам по себе, один	19
3.	Плачу, грущу	18
4.	Думаю об этом	16
5.	Борюсь или дерусь с кем-либо	2



Рисунок 3. Непродуктивные способы совладающего поведения

Никольская И.М. и Грановская Р.М. обозначают данные способы совладающего поведения как «социально не одобряемые стратегии». Эффект от их применения, по-видимому, наступает за счет замещающей активации экспрессивного поведения и эмоциональной разрядки [5].

В результате нашего исследования мы выявили, что дети, использующие меньший диапазон способов совладания с переживанием страха и тревоги, обращаются в основном к продуктивным способам совладания, таким как: «мечтаю, представляю себе что-нибудь», «рисую, пишу или читаю что-нибудь» и не используют непродуктивные способы совладания.

Дети, использующие больший диапазон обращения к совладающим способам поведения, прибегают как к продуктивным, так и непродуктивным способам совладания с напряжением и беспокойством.

Нами было выявлено 75,4% учащихся, которые обращались к продуктивным способам совладающего поведения и 24,6 % младших школьников, использующих непродуктивные способы совладания со страхом и тревогой.

Анализ полученных результатов дает основание сделать следующие общие выводы:

способы совладающего поведения младших школьников со страхом и тревогой носят как продуктивный, так и непродуктивный характер. Таким образом, в ситуации, связанной с каким-либо эмоциональным переживанием ребенок младшего школьного возраста находит и применяет индивидуальные способы совладания со страхом и тревогой.

Список литературы

1. Грановская Р. М. Психологическая защита. — Спб.: Речь, 2010. — 476 с.
2. Захаров А.И. Как преодолеть страх у детей. — М., 1986. — 112 с.
3. Изард К.Э. Теория дифференциальных эмоций // Психология эмоций. — Спб., 2007. — 464 с.
4. Карпенко Л.А. Краткий психологический словарь. — М., 1985. 431 с
5. Никольская И. М.,- Психологическая защита у детей. \ \ И. М.Никольская, Р. М Грановская— Спб.: Речь, 2006.



ВЗАИМОСВЯЗЬ ОБРАЗА РОДИТЕЛЯ ПРОТИВОПОЛОЖНОГО ПОЛА И ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ИДЕАЛЬНОМ ПАРТНЕРЕ У МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ В ВОЗРАСТЕ 20-25 ЛЕТ

Карпова А.В.

научный руководитель ст.преп. Энгельгардт.Е.Е.

Санкт-Петербургский Государственный Университет.

Проблема выбора партнера стоит перед каждым человеком, однако индивидуальный выбор объекта любви, бесспорно, является психологической загадкой. Существует мнение, что как таковой закономерности данное явление не имеет, и что индивидуальный выбор партнера может оказаться просто плодом случайного стечения обстоятельств.

Еще в античную эпоху люди задавались вопросом о том, по какому именно принципу, мы выбираем себе партнера, и склонялись к тому, что любовь соединяет похожие или одинаковые типы обоих полов. Однако, в силу актуальности данной темы, в наше время существует множество других концепций выбора партнера.

Одной из наиболее популярных и известных концепций, объясняющих формирование идеального образа партнера, является концепция З. Фрейда.

З.Фрейд считал, что процесс выбора объекта, а именно брачного партнера имеет прообраз еще в детской жизни. Влечение и привязанность к родителям, или лицам, занимающимся его воспитанием, с одной стороны носит инцестуозный характер, а с другой, приводит к тому, что во взрослой жизни субъект выбирает себе партнера, который имеет те или иные сходства с родителями или лицами их замещающими.

Данная концепция явилась основанием для нашего исследования, в которой, одной из задач было выявление взаимосвязи между образом родителя противоположного пола и представлениями об идеальной партнерше.

Для проведения исследования была разработана специальная анкета, а так же использовались методики межличностных отношений Лири (ДМО Лири) и методика оценки детско-родительских отношений подростка (ДРОП).

Данные методы позволяют выявить индивидуальные особенности испытуемых, особенности их взаимоотношений с родителями, а так же проследить взаимосвязь между личностными характеристиками образа родителя противоположного пола и представлениями о личностных характеристиках идеального партнера.

В нашем исследовании приняли участие молодые люди в возрасте 20-25 лет.

В результате анализа данных, полученных с помощью анкеты, было обнаружено, что наиболее привлекательными для молодых людей характеристиками матери, которые они хотели бы видеть в своем идеальном партнере, являются: «привлекательная внешность», «ум», «заботливость» и «проявление любви и поддержки», а так же наличие «общих интересов» и «хозяйственность». Наименее популярными оказались такие качества, как «доброта», «верность», «чувство юмора» и «целеустремленность».

Ранжирование показателей методики Лири, характеризующих особенности личности, выявило сходство выборов значимых качеств матери и идеального партнера. Так, в оценке своей матери, молодые люди отмечают «отзывчивость», «дружелюбие», «авторитарность» и «требовательность», в оценке идеального партнера, - «дружелюбие», «отзывчивость», «уверенность в себе» и «авторитарность». Таким образом, видно, что ведущие характеристики остаются одинаковыми, за исключением требовательности, она сменяется авторитарностью.



По результатам методики ДРОП (авт.Трояновской), наиболее значимыми особенностями взаимодействия испытуемых с матерью являются: принятие, эмпатия, сотрудничество и поощрение автономности.

Обнаружена межфункциональная связь такой характеристики как «доверчивость партнера» (Лири) с двумя показателями, описывающими взаимодействие испытуемых с матерью, это - «принятие» (,706) и «эмпатия» (,741), а так же характеристики «уступчивость партнера» (Лири) с показателем «эмоциональная дистанция матери» (,765).

Так же важно отметить наличие внутрифункциональных связей между характеристиками матери и идеального партнера (Лири). Так, характеристика «авторитарность партнера» имеет две положительные связи с показателями, характеризующими мать: «уверенность в себе» (,677) и «требовательность» (,649). «Уверенность в себе партнера» так же имеет две положительные связи с показателями: «авторитарность матери» (,753) и «уверенность в себе матери» (,812). Наконец, имеется и одна отрицательная корреляция между такими характеристиками, как «дружелюбие партнера» и «уступчивость матери» (-,828).

Таблица корреляций.

Переменная 1	Переменная 2	R(корреляция)	P(значимость)
Авторитарность партнера	Уверенность в себе матери	,677	*
Авторитарность партнера	Требовательность матери	,649	*
Уверенность в себе партнера	Авторитарность матери	,753	*
Уверенность в себе партнера	Уверенность в себе матери	,812	**
Уступчивость партнера	Эмоциональная дистанция матери	,765	**
Доверчивость партнера	Принятие матери	,706	*
Доверчивость партнера	Эмпатия матери	,741	*
Дружелюбие партнера	Уступчивость матери	-,828	**

* - $p < 0,05$

** - $p < 0,01$

Исходя из тех результатов, которые были получены в ходе нашего исследования, можно сделать вывод, что образ родителя противоположного пола связан с представлениями об идеальном партнере. Наиболее схожими характеристиками идеального партнера и образа матери оказались: «внешняя привлекательность», «ум», «заботливость», «дружелюбие», «отзывчивость» и «уверенность в себе», менее важными оказались такие характеристики, как : «доброта», «верность» и «чувство юмора». Однако еще множество других аспектов формирования образа идеального партнера остается не изученным.

Перспективой дальнейшего исследования, с нашей точки зрения, является изучение формирования образа идеального партнера, как у молодых людей, так и у девушек.



Список литературы

1. Фрейд, З. Очерки по психологии сексуальности / З. Фрейд ; перевод д-ра М.В. Вульфа с пред.проф. Ив. Дм. Ермакова. – Москва : МЦ «Система» при МК ВЛКСМ, 1989. – 83 с.
2. Собчик Л.Н. Методы психологической диагностики. Вып. 3. Диагностика межличностных отношений. Модифицированный вариант интерперсональной диагностики Т. Лири. Метод.Руководство. М., 1990.
3. Марковская И.М. Опросник для изучения взаимодействия родителей с детьми//Журнал Практического Психолога 1998 № 3.



ПРОБЛЕМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ СРЕДИ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

**Кокоурова М.С., Колкова С.М.,
научный руководитель канд. психол. наук Колкова С.М.**
*Красноярский государственный медицинский университет
им.проф.В.Ф.Войно-Ясенецкого*

Профессиональная деятельность медицинских работников всегда связана с постоянным общением с людьми, имеет высокий уровень сложности и высокую степень ответственности. Медицинский работник в день сталкивается с множеством проблемных ситуаций, большинство из которых так или иначе связаны с другими людьми и требуют быстрого решения. Известно, что нагрузка на медицинский персонал в учреждениях здравоохранения в России очень велика, и зачастую врачи работают в очень напряженном графике, не позволяющем найти время для полноценного отдыха и восстановления после рабочих стрессов. Все эти факторы приводят к возникновению синдрома эмоционального выгорания, описанного Е.Г. Таткиной. Она определяет синдром эмоционального выгорания следующим образом: «синдром выгорания представляет собой процесс постепенной утраты эмоциональной, когнитивной и физической энергии, проявляющийся в симптомах эмоционального, умственного истощения, физического утомления, личностной отстраненности и снижения удовлетворения исполнением работы. Он рассматривается как результат неудачно разрешенного стресса на рабочем месте» [5].

В.В.Бойко дает следующее определение эмоционального выгорания:

«Эмоциональное выгорание – это выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на избранные психотравмирующие воздействия, и указывает, что это приобретенный стереотип эмоционального, чаще всего профессионального, поведения» [1].

М.М.Скугаревская относит к группе риска по эмоциональному выгоранию работников «помогающих» профессий:

«К профессиональным факторам риска относят «помогающие», альтруистические профессии, где сама работа обязывает оказывать помощь людям (врачи, медицинские сестры, социальные работники, психологи, учителя и даже священнослужители). Также предрасполагает к СЭВ и работа с «тяжелыми» клиентами. В медицине это геронтологические, онкологические пациенты, агрессивные и суицидальные больные, пациенты с зависимостями. В последнее время концепция СЭВ расширилась на специальности, где контакт с людьми вообще не характерен (например, программисты). При этом личностная отстраненность воспринимается как негативное отношение к своей работе в целом. Люди, занимающие руководящие, более высокие должности более склонны к развитию СЭВ ввиду повышенной ответственности. Среди работающих в стационаре психиатров выше показатели СЭВ, чем среди работающих в диспансерах. Не менее важны личностные характеристики как предпосылки развития СЭВ. У женщин выше показатели истощения, у мужчин – негативного отношения к клиентам (пациентам). Женщины более склонны к реагированию на стрессогенные ситуации через психосоматические нарушения, мужчины – через развитие зависимостей от психоактивных веществ. Защитную роль играет хороший психологический климат в семье» [4].

Е.Ю.Райкова приводит следующие данные: «По мнению отечественных и зарубежных исследователей (В.В. Бойко, Н.Е. Водопьянова, К. Маслач, В.Е. Орел, Б. Перл-



ман, Е.Л. Старченкова, Х.Дж. Фрейденбергер, Е. Хартман и др.), выгорание – динамический процесс и возникает поэтапно. Психическое выгорание включает в себя три основных составляющих, проявляющихся поэтапно: эмоциональная истощенность, деперсонализация (цинизм) и редукция профессиональных достижений. Под эмоциональным истощением понимается чувство эмоциональной опустошенности и усталости, вызванное собственной работой. Деперсонализация предполагает циничное отношение к труду и объектам своего труда. В частности в социальной сфере деперсонализация предполагает бесчувственное, негуманное отношение к клиентам, приходящим для лечения, консультации, получения образования и других социальных услуг. Клиенты воспринимаются не как живые люди, а все их проблемы и беды с которыми они приходят к профессионалу, с его точки зрения, есть благо для них. Редукция профессиональных достижений представляет собой возникновение у работников чувства некомпетентности в своей профессиональной сфере, осознание неуспеха в ней» [3].

Она пишет: «Основные проявления «выгорания» сводятся к ощущению усталости, отсутствию сил, наблюдается сниженный энергетический тонус, падает работоспособность и появляются различные симптомы физических недомоганий, склонность к злоупотреблению успокаивающими или возбуждающими средствами и т.д. Описанные проявления профессионального выгорания представляют собой хорошо диагностируемые симптомы, поэтому сам феномен психического выгорания зачастую рассматривается как синдром. В Международной классификации болезней (МКБ-Х) синдром выгорания отнесен к рубрике Z73 – «Стресс, связанный с трудностями поддержания нормального образа жизни». Его все чаще связывают с состоянием предболезни. Синдром «выгорания» берет свое начало в хроническом повседневном напряжении, эмоциональном переутомлении, переживаемом человеком. Эмоционально-мотивационное утомление, при котором появляются субъективные переживания усталости, мотивационная и эмоциональная неустойчивость, может привести к хроническому переутомлению» [3]

Таким образом можно прийти к выводу, что эмоциональное выгорание – очень серьезная проблема, с которой регулярно сталкивается множество медицинских работников в нашей стране. Одной из немаловажных задач клинического психолога является предупреждение и терапия эмоционального выгорания сотрудников медицинских организаций, а также – студентов медицинских ВУЗов.

Еще во время учебы студент медицинского ВУЗа сталкивается с большим количеством стрессовых факторов – например, высокая учебная нагрузка, высокий уровень требований к качеству знаний, недостаточное количество времени для отдыха. В таком ритме студент живет все шесть лет обучения в университете. На основании этого можно предположить, что даже у будущих медицинских работников может случиться эмоциональное выгорание. И задачей психологов в данном случае является не только терапия эмоционального выгорания, но и обучение будущего медика способам и приемам предотвращения этого состояния в дальнейшем.

На основании исследований в данной области можно сказать, что как для лечения, так и для профилактики синдрома эмоционального выгорания полезно развивать у человека желание заниматься чем-то помимо работы. Например, можно найти хобби, которое соответствует интересам человека, направленности его личности. Также полезно обучить человека расслабляющим техникам, которые помогут в тех случаях, когда невозможно сократить рабочую нагрузку.

Следует отметить, что профилактика и своевременная терапия эмоционального выгорания у студентов медицинских ВУЗов способствуют нормализации их физического, психологического, эмоционального и когнитивного статусов, что влечет за собой улучшение качества получаемых знаний, повышение продуктивности работы, повыше-



ние субъективного ощущения комфорта и удовлетворенности жизнью. Это положительно сказывается на качестве обучения и квалификации выпускаемых специалистов [2].

Для профилактики развития синдрома эмоционального выгорания нами был разработан тренинг.

Его программа включает в себя элементы не только психопрофилактики, но и психопросвещения, так как необходимо обучить будущих психологов методам предотвращения СЭВ у себя и своих коллег.

Задачи программы:

- Произвести профилактику развития синдрома эмоционального выгорания у студентов 4-го курса факультета клинической психологии КрасГМУ.
- Обучить студентов методам профилактики и терапии СЭВ у себя и других медицинских работников.

Содержание занятий.

I. Общие сведения о СЭВ. Методы релаксации.

1. Разъяснение целей и задач занятия.
2. Лекция о СЭВ, его причинах, симптомах, последствиях и предотвращении.
3. Рассказ о методах релаксации в профилактике СЭВ.
4. Проведение релаксационной методики.
5. Выдача студентам брошюр с описанием релаксационной методики с целью самостоятельного повторения в течение последующей недели.

II. Арт-терапия в профилактике СЭВ. Рисунок психологического состояния.

1. Лекция о методах арт-терапии в профилактике СЭВ.
2. Рассказ о методе «Рисунок психологического состояния».
3. Проведение методики «Рисунок психологического состояния».
4. Обсуждение рисунков в парах.
5. Переход негативного состояния в позитивное в рисунке.
6. Рефлексия.

III. Арт-терапия в профилактике СЭВ. Методика «Я могу себе позволить веселиться как ребенок».

1. Лекция о методах арт-терапии в профилактике СЭВ.
2. Рассказ о методе «Я могу себе позволить веселиться как ребенок», а также – о ресурсах состояния внутреннего ребенка.
3. Проведение методики «Я могу себе позволить веселиться как ребенок».
4. Обсуждение рисунков в парах.
5. Рефлексия.

IV. Арт-терапия в профилактике СЭВ. Методика «Психологически здоровый и психологически нездоровый человек» (групповая).

1. Рассказ о методе «Психологически здоровый и нездоровый человек».
2. Проведение методики «Психологически здоровый и психологически нездоровый человек» (студенты разделены на две группы)
3. Выделение признаков психологического здоровья и нездоровья в рисунках.
4. Обсуждение перехода из состояния нездоровья в состояние здоровья.
5. Рефлексия.

V. Аутотренинг в профилактике СЭВ.

1. Лекция о методе аутотренинга в профилактике СЭВ.
2. Обучение студентов составлению аффирмаций для аутотренинга.
3. Проведение аутотренинга (по парам) по заготовленному материалу.
4. Получение студентами домашнего задания (проводить аутотренинг каждое утро в течение двух недель).



5. Рефлексия.

Также в качестве домашнего задания было дано проведение релаксации (7 занятий) и аутогенной тренировки (14 раз).

Для исследования нами были выбраны две студенческие группы 4-го курса факультета клинической психологии КрасГМУ, общее количество студентов в группах – 40 человек. Состав групп сходен по возрастным характеристикам, половым характеристикам и условиям, созданным во время учебы (один учебный план, равная нагрузка). Одна из групп стала экспериментальной, другая – контрольной (соотносимость доказана по критерию Манна-Уитни).

Для оценки эффективности тренинга была использована методика диагностики уровня эмоционального выгорания В.В. Бойко. Статистический анализ производился с помощью критерия Манна-Уитни. По результатам математической обработки значимых изменений в состоянии участников не произошло.

По результатам математической обработки значимых изменений в состоянии участников не произошло.

Тем не менее, наряду с математической обработкой тестовых данных был проведен качественный анализ отзывов участников тренинга. Отзывы о программе были собраны в письменном виде одновременно с отсроченной диагностикой. Участники экспериментальной группы оценивают изменения своего состояния позитивно, утверждают, что занятия приносили им «эмоциональный подъем». Более трети участников тренинга указали, что продолжали работу дома, вне рамок домашних заданий – например, упражнение, связанное с рисованием левой рукой, вдохновило одну из участниц на рисование дома пальцами ног. 30% участников продолжают пользоваться аутотренингом и методикой релаксации, которые были даны в качестве домашнего задания, и это приносит им удовольствие.

Непосредственно после тренинга студенты давали позитивную обратную связь, достаточно хорошие отзывы. Участниками был одобрен профилактический компонент программы, многие отмечали улучшение своего состояния. Также не обходился вниманием компонент психопросвещения: часть участников отметили, что пополнение их профессиональных навыков пригодится им в дальнейшей работе.

Как средство коррекции признаков СЭВ тренинг оказался не эффективен (это было показано результатами математической обработки тестовых данных), но как средство профилактики – достаточен (по результатам качественного анализа отзывов участников).

Список литературы

1. Бойко В. В. Синдром "эмоционального выгорания" в профессиональном общении. СПб.: Питер, 1999. 105 с.
2. Колкова С.М., Кокоурова М.С. Профилактика эмоционального выгорания у студентов медицинского вуза // Сибирское медицинское обозрение. - 2014. - №6 Красноярск: ООО Версо. - С.106-110.
3. Райкова Е. Ю. Терапия и профилактика профессионального выгорания у представителей помогающих профессий [Текст] / Е. Ю. Райкова // Молодой ученый. — 2011. — №5. Т.2. — С. 92-97.
4. Скугаревская, М.М. Диагностика, профилактика и терапия синдрома эмоционального выгорания / М.М. Скугаревская. - Белорусский государственный медицинский университет. - Минск, 2003. - С. 19.
5. Таткина Е.Г. Синдром эмоционального выгорания медицинских работников как объект психологического исследования/Е.Г.Таткина // Вестник ТГПУ. 2009. №11.



Самопринятие – это отношение к себе, своим особенностям без оценочной окраски – как к данности. По определению С.Л.Братченко и М.Р.Мироновой принятие себя означает признание себя и безусловную любовь к себе, отношение к себе как к личности, достойной уважения, способной к самостоятельному выбору, веру в себя и свои возможности, доверие к собственной природе, организму [1].

Д.А.Леонтьев в своих работах утверждает, что самопринятие является частью более широкого понятия – самоотношения. Наиболее поверхностным проявлением самоотношения выступает самооценка – общее положительное или отрицательное отношение к себе. Однако просто одним знаком самоотношение не опишешь. Во-первых, следует различать самоуважение – отношение к себе как бы со стороны, обусловленное какими-то моими реальными достоинствами или недостатками, и самопринятие как непосредственное эмоциональное отношение к себе, не зависящее от того, есть ли во мне какие-то черты, объясняющие это отношение. Нередко встречается высокое самопринятие при сравнительно низком самоуважении или наоборот. Во-вторых, не менее важными характеристиками самоотношения, чем его оценочный знак, являются степень его целостности, интегрированности, а также автономности, независимости от внешних оценок [3].

Принятие себя является одним из центральных понятий в структуре психики. Его проявление заключается в положительном эмоционально-ценностном отношении к себе, в адекватной самооценке, в самопонимании, рефлексии своего внутреннего мира и своих поступков, самоуважении и в принятии других людей, в осознании ценности себя, своего внутреннего мира. Самопринятие зависит от отношений к другим и адекватно тогда, когда эти отношения становятся ценностью. В основе самопринятия лежат нравственные ценности. Самопринятие как механизм личностного развития наиболее полно рассматривается в гуманистической психологии. Самопринятие связано с различными компонентами личности и определяет и эффективность общения, и эффективность деятельности, и психологическое благополучие, и психологическое и даже психическое здоровье личности. Поэтому проблема самопринятия должна быть объектом интереса не только психологов-теоретиков, но и практических психологов.

Зигмунд Фрейд в своей теории показывал, что уровень принятия себя зависит от взаимоотношений «Я» реального и «Я» идеального.

К. Хорни основным аспектом самосознания считала условные иллюзорные представления о себе. Это «идеальное Я» позволяет чувствовать себя в псевдобезопасности. То есть, К. Хорни рассматривает самосознание человека через взаимодействие «реального Я» и «идеального Я». При этом, отношения к себе формируется под влиянием родителей, в значительной степени определяя «знак» отношения.

К.Хорни пишет об этом: «Каким образом можно потерять себя? Предательство, неведомое и невысказанное, начинается в детстве, с нашей тайной психической смерти – когда нас не любят и отсекают от наших спонтанных желаний. (Подумай: что остается?) Но погоди – жертва может даже «перерасти» это, но это идеальное двойное преступление, а не просто убийство *psyche*. Ее можно уже списывать, и маленькое «я» неуклонно и помимо воли занимает ее место. Человека не принимают таким, каким он есть на самом деле. О да, они любят его, но они ждут от него, чтобы он стал (или хотят заставить его стать) другим! Поэтому он должен стать таким, как положено. Он сам учится верить в это

или, по крайней мере, принимает это как должное. Он по-настоящему отказался от самого себя. И уже не важно, подчиняется ли он им, бунтует ли, прячется ли – важно только его поведение. Его центр тяжести находится в «них», а не в нем и если он даже заметит это, то подумает, что это вполне нормально. И выглядит все это вполне благовидно; все происходит явно, произвольно и анонимно!» [7]

Безусловное принятие себя является одним из важнейших критериев психологического здоровья человека. Человек, который не может принимать себя таким, какой он есть, как правило, имеет сложные отношения с окружающим миром, так как для принятия других, принятия окружающей действительности необходим достаточный уровень самопринятия. Карл Роджерс пишет об этом так:

«Я нахожу, что добиваюсь большего успеха в отношениях с другими людьми, когда я могу воспринимать себя и быть самим собой, принимая себя таким, каков я есть. Я чувствую, что за прошедшие годы я научился более адекватно воспринимать себя, что я знаю гораздо лучше, чем раньше, что я чувствую в любой данный момент. Я способен понять, что я злюсь, или что действительно отвергаю данного человека, или что мне скучно и неинтересно то, что происходит, или что мне хочется понять этого человека, или что меня охватывает беспокойство и страх при общении с этим человеком. Все эти друг от друга отличающиеся отношения и чувства я могу услышать в себе. Можно сказать, я чувствую, что с большим успехом давал себе возможность быть таким, какой я есть. Мне стало легче принимать себя как несовершенного человека, который, конечно, вовсе не действует во всех случаях так, как бы он хотел» [4].

Исходя из этого, можно сказать, что самопринятие личности, принятие человеком себя таким, каков он есть, является одним из важнейших аспектов развития личности, так как приводит к здоровым, гармоничным, приносящим удовлетворение отношениям с собой и с окружающим миром.

В подтверждение этого стоит привести еще одну цитату Карла Роджерса. Она звучит следующим образом: «Тех, которые чувствуют, что их любят, что они нужны, что их принимают, что они заслуживают уважения, невозможно найти в тюрьмах и психиатрических больницах. Там находятся люди, чувствующие себя совершенно недостойными, никому не нужными, не принимаемыми, не способными, считающие, что они никому не нравятся. Потому, чтобы развиваться, вам нужно принимать себя. Чтобы помочь другим людям развиваться, надо помогать им более принимать себя. Чтобы открыть свою дорогу к счастью, чтобы иметь хорошие отношения, нужно достигнуть высокого уровня самопринятия. Отвергающий себя человек обычно несчастлив. Он не способен установить и поддержать хорошие отношения» [5].

Отсюда мы можем сделать вывод, что самопринятие, по мнению К.Роджерса, является важнейшим фактором развития личности. Он полагает, что без безусловного принятия своей личности, со всеми ее достоинствами и недостатками, стремлениями и проблемами, человек не в состоянии полноценно развиваться, идти по выбранному жизненному и профессиональному пути.

Особую актуальность проблема личностного развития и принятия себя приобретает в рамках подготовки специалистов «помогающих» профессий – врачей, психологов, педагогов.

Оказывая различные виды помощи людям, эти специалисты должны создать такой психологический климат, который поможет человеку в решении его проблем (будь то проблемы медицинского, психологического или учебного характера, разнообразные проблемы развития), раскрытии собственной личности, обретении душевного равновесия. Это требует от врачей, психологов, педагогов и др. эмпатии по отношению к человеку, способности понять и принять его таким, каков он есть. Это возможно, когда специалист искренен по отношению к самому себе, осознает свои чувства, свои качества, принимает себя в целостности своих проявлений, открыт собственному опыту, т.е. представляет собой зрелую личность. Таким образом, самопринятие является важным фактором



развития личности будущих специалистов. Из этого вытекает также необходимость мониторинга формирования принятия себя в процессе обучения.

Несмотря на то, что З.Фрейд в одной из своих работ утверждал, что «бессознательное невротика лучше всего чувствует другой невротик», профессиональный психолог должен являть собой зрелую личность во всех отношениях. Личность практического психолога является орудием его труда. Представители гуманистической психологии (А.Маслоу, Дж.Олпорт, К.Роджерс, Р.Мей, Э.Фромм, В.Франкл и др.) признают личность как уникальную целостную систему, открытую возможности самоактуализации. Только гуманистически ориентированная личность свободна для творческого развития и саморазвития, а это необходимые характеристики эффективного практического психолога [2].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что профессиональное развитие будущих психологов и других специалистов «помогающих» специальностей неотделимо от личностного развития, и в процессе обучения следует сделать акцент на формировании психолога, как зрелой личности, и в частности – на формировании у него безусловного позитивного принятия себя.

Для подробного изучения описанного выше вопроса было проведено исследование среди студентов первого курса факультета клинической психологии Красноярского Государственного Медицинского Университета. Исследование проходило в два этапа. Первый был проведен в ноябре 2012 года, его целью было изучение степени сформированности самопринятия у студентов-психологов.

В первом этапе исследования приняли участие 29 человек (среди них 21 девушка в возрасте от 17 до 18 лет и 8 юношей в возрасте от 18 до 23 лет). Данная выборка составляет примерно 61% от общего числа студентов первого курса. В ходе исследования участникам были предложены две тестовые методики, а именно – шкала принятия себя из опросника личностной ориентации (ЛЮ) и шкала самопринятия из методики по изучению самоотношения В.В.Столина (в Приложении 1 приведен пример теста, предлагавшегося испытуемым). Данные методы были выбраны ввиду их наибольшего соответствия цели исследования. Они наиболее точно отражают уровень принятия себя. Анонимность исследования в нашем случае обеспечивала достоверность результатов.

Второй этап исследования был проведен в марте 2013 года, в момент, когда все студенты первого курса факультета клинической психологии КрасГМУ уже сдали зимнюю сессию. На втором этапе отслеживалась динамика самопринятия у студентов-психологов. Другая цель второго этапа исследования состояла в рассмотрении и выявлении различий между степенью принятия себя студентами-первокурсниками до и после прохождения первой сессии. По нашей гипотезе уровень самопринятия личности у студентов первого курса должен повышаться после прохождения первой сессии.

На втором этапе выборка учащихся включала 32 студента, что составляет примерно 71% от общей численности студентов первого курса. Среди участников было 6 юношей и 26 девушек в возрасте от 17 до 23 лет. Им был предложен тот же тест, что и в первом этапе. По результатам проведенного исследования было выявлено преобладание низких и средних значений по шкале Sa опросника ЛЮ. Данная шкала диагностирует степень принятия человеком себя таким, как есть, вне зависимости от оценки своих достоинств и недостатков, возможно, вопреки последним. Диапазон полученных по этой шкале стенов – от 32 до 63. Таким образом, можно утверждать, что сформированность самопринятия у студентов факультета клинической психологии, вошедших в выборку, находится на уровне ниже среднего или же на среднем уровне.

Следует отметить, что во время проведения первого этапа также были выявлены некоторые иные признаки психологического нездоровья среди студентов-психологов. Так, несмотря на анонимность тестирования, в некоторых работах встречаются попытки как-либо оправдать свой ответ (например, сослаться на внешние обстоятельства,



вынуждающие так поступать), что может свидетельствовать о внешнем локусе контроля у данных студентов.

По шкале самопринятия опросника В.В.Столина участники первого этапа продемонстрировали преобладание средних показателей. Количество стенов, набранных студентами, колеблется от 2 до 9. Наиболее распространенный в данной выборке результат – 5 стенов. Также можно говорить о некоторой связи результатов тестирования с полом, т.к. юноши продемонстрировали наиболее высокие показатели (от 5 до 9 стенов, тогда как результаты девушек колеблются от 2 до 8 стенов).

По результатам второго этапа, первичные результаты которого приведены в таблице 2, исследования не было выявлено повышения степени принятия себя студентами первого курса. Так, по шкале Sa из опросника ЛИО стенов, набранные участниками исследования, находятся в диапазоне от 35 до 66, а по шкале самопринятия из опросника Столина – от 2 до 10, это отображено на диаграммах, расположенных ниже (рисунок 1 и рисунок 2).

Также в бланках ответов второго этапа не прослеживается тенденция к самооправданию, нет каких-либо пометок, не соответствующих инструкции, что является позитивным признаком.

Таким образом, можно сделать вывод, что безусловное самопринятие личности является необходимым условием развития личности, ее психологического здоровья, что неоднократно подчеркивалось многими учеными-психологами. Особую важность данное качество представляет для психологов и других специалистов «помогающих» специальностей. Из этого вытекает необходимость мониторинга уровня сформированности самопринятия у студентов, обучающихся на психологических факультетах, а также организация мероприятий, направленных на повышение уровня безусловного принятия себя среди будущих психологов.

Мы предполагали, что первая сессия помогает студентам повысить уровень безусловного принятия себя, но результаты исследования показали, что до и после сессии значимых отличий не наблюдается.

В итоге можно сказать, что студенты первого курса факультета клинической психологии преодолели первую сессию с пользой для себя. Несмотря на то, что наша гипотеза не подтвердилась, студенты-первокурсники все же сделали небольшой шаг навстречу гармонии с собой и, как следствие, к большему успеху в дальнейшей реализации себя в выбранной профессиональной области.

Список литературы:

1. Братченко С.Л., Миронова М.Р. Личностный рост и его критерии // Психологические проблемы самореализации личности / Под ред. А.А.Крылова, Л.А.Коростылевой. – СПб.: Издательство С. – Петербургского университета, 1997. – С. 44.
2. Колкова С.М. Проблема позитивного изменения личности студентов – будущих психологов // Вестник ЯГУ им. М.К.Аммосова.– Том 6, № 4 –2009.- С.90-95.
3. Леонтьев Д.А. Факторная структура теста смысловых ориентаций [Текст] / Д.А.Леонтьев, О.Э.Калашникова // Психологический журнал. - 1993.№1.Т.14. - С.150-155
4. Роджерс, К. Взгляд на психотерапию. Становление человека [Текст] / К.Роджерс // Пер. с англ. Общ. ред. и предисл. Исениной Е.И. — М.: Издательская группа «Прогресс», «Уни-верс», 1994. — 480 с
5. Роджерс, К. Свобода учиться [Текст] / К.Роджерс, Д.Фрейнберг. - М.: Смысл, 2002. - 527 с.



РАЗВИТИЕ САМОРЕГУЛЯЦИИ С ПОМОЩЬЮ МЕТОДА ПРОГРЕССИВНОЙ МЫШЕЧНОЙ РЕЛАКСАЦИИ ПО Э. ДЖЕКОБСОНУ

Конопкоева О.А.

научный руководитель ст. преп. кафедры ПРЛ Мартынова М.А.

*Лесосибирский педагогический институт – филиал ФГАОУ ВПО «Сибирский
федеральный университет»*

Проблема стрессов, психических перенапряжений, а, следовательно, и закономерно увеличивающегося количества психосоматических нарушений в жизни современного человека приобретает все большую актуальность. Глобальная компьютеризация, распространение интернета, появление новейших технологий - все это в совокупности, а также другие неотъемлемые составляющие современной жизни любого человека приводят к проблемам не только психическим, но и физиологическим, действуя разрушающе на организм человека в целом. Именно саморегуляция является важным фактором, определяющим благополучие, успешное функционирование и способность человека противостоять стрессовым ситуациям. Поэтому одной из основных задач современной психологии должна стать разработка эффективных методов саморегуляции человека, а также обучение этим методам людей разного возраста.

На сегодняшний день существует много подходов к определению понятия «саморегуляция». В.И. Моросанова отмечает, что «саморегуляция – это интегративные психические явления, процессы и состояния, обеспечивающие самоорганизацию различных видов психической активности человека, целостность индивидуальности и становление бытия человека» [4].

Посредством саморегуляции человек оказывается в состоянии управлять своим поведением, действиями, деятельностью, эмоциональным и психическим состоянием. В данной статье мы заострим внимание на рассмотрении сущности осознанной саморегуляции деятельности в теории О.А. Конопкиной и природе саморегуляции психических состояний в концепции А.О. Прохорова.

В зависимости от наличия или отсутствия осознанности саморегуляция может быть произвольной (неосознанной) и произвольной (осознанной). Произвольная саморегуляция имеет сознательную цель, не зависит от непосредственных побуждений. Непроизвольная саморегуляция осуществляется без сознательной цели, импульсивно, при этом не предполагаются заранее последствия своего поведения (саморегуляции). По мере формирования навыков и умений часть действий автоматизируется и первоначально осознанный характер саморегуляции становится неосознанным.

По мнению О.А. Конопкиной, осознанная саморегуляция представляет собой системно организованный процесс внутренней психической активности человека по инициации, построению, осуществлению, поддержанию и управлению всеми видами и формами активности, которые направлены на достижение принимаемых субъектом целей. При этом процесс саморегуляции он рассматривает как систему функциональных звеньев, основанием для выделения которых являются присущие им специфические регуляторные функции, «сотрудничающие» в процессе саморегуляции. Важнейшими функциональными звеньями при этом являются: принятая субъектом цель деятельности; субъективная модель значимых условий; программа собственно исполнительских действий; субъективная система критериев успешности деятельности; информация о реально достигнутых результатах; решения о коррекциях системы саморегуляции [2].

Психические состояния, являясь фоном, на котором протекает вся жизнедеятельность человека, во многом определяют характер взаимоотношений между людьми,



поведение человека, его деятельность. Именно поэтому важным является умение произвольно регулировать свое психическое состояние. А.О. Прохоровым саморегуляция психических состояний определяется как способность управлять функциональной организацией психических состояний в соответствии с целями и требованиями психологической активности личности. Структуру регуляции психических состояний ученый определяет как совокупность следующих составляющих: психические процессы и психологические свойства, личностный смысл, рефлексия переживаемого состояния и представление желаемого состояния, актуализация соответствующей мотивации, а также использование психорегулирующих средств [3].

Существует специальная литература, описывающая историю возникновения, теории, лежащие в основе, сами методы и способы саморегуляции. Круг таких методов достаточно широк. Одни из них понятны и просты; другие довольно сложны, их освоение требует методического руководства со стороны подготовленных специалистов (профконсультантов, психологов); третьи весьма необычны, оригинальны и могут даже показаться странными, тем не менее, они эффективно работают, и много людей в мире их с удовольствием используют.

Имеющиеся методы саморегуляции можно условно разделить на две группы: естественные и специальные.

Естественные методы саморегуляции основаны на использовании человеком тех возможностей, которые он имеет «под рукой» – в своей жизни и работе. По существу, эти методы связаны с разумным планированием режима своего труда и отдыха. Многие из них мы часто используем интуитивно. Это длительный сон, вкусная еда, общение с природой и животными, баня, массаж, танцы, музыка, размышления о приятном, расслабления мышц, рассматривание цветов в помещении, фотографий, других приятных или дорогих для человека вещей; чтение стихов и многое другое.

Специальные методы – это способы саморегуляции, которые разработаны и лежат в основе здоровьесберегающих технологий. К ним относятся медитация, аутогенная тренировка, релаксационные методы, одним из которых является техника прогрессивной мышечной релаксации по Э. Джекобсону [5].

Нервно-мышечная (прогрессивная) релаксация – это техника саморегуляции состояний, снижения нервно-мышечного напряжения, которая была разработана в 30-х гг. XX в. чикагским врачом Эдмундом Джекобсоном. Первоначально эта техника предназначалась для пациентов больниц, испытывавших напряжение, и впервые была описана в его книге «Прогрессивная релаксация», где он показал, что наши психические проблемы и наше тело взаимно связаны друг с другом: тревога и беспокойство вызывают мышечное напряжение, а напряжение мышц, в свою очередь, усиливает негативные эмоции. В результате у человека, часто переживающего стрессы, формируется так называемый «мышечный корсет», который он постоянно носит и который служит причиной психического напряжения. Т.е. при работе со своими пациентами Э. Джекобсон обратил внимание на то, что напряженные пациенты не могут быстро и в полной мере расслабиться. Это заметно, например, по таким признакам как наморщенный лоб. Занимаясь регистрацией объективных признаков эмоций, Э. Джекобсон подметил, что различному типу эмоционального реагирования соответствует напряжение соответствующей группы мышц. Так, например, депрессивное состояние сопровождается напряжением дыхательной мускулатуры; страх – спазмом мышц артикуляции и фонации.

Пытаясь избавиться от подобного мышечного напряжения, Э. Джекобсон стал обучать своих пациентов упражнениям, в которых требовалось сначала напрячь определенную группу мышц, а затем расслабить ее, переходя от одной группы мышц к другой. В основу данной техники лег один простейший физиологический принцип: после сильного напряжения мышц обязательно следует их полное расслабление.



Обязательным условием освоения методики является концентрация внимания на процессе напряжения, расслабления и особенно на ощущениях, возникающих при переходе мышцы от напряженного состояния к расслабленному. Необходимо максимально напрягать каждую мышцу в течение 5—10 секунд, а затем в течение 15—20 секунд концентрироваться на возникшем в ней чувстве расслабления. Важно сначала научиться распознавать чувство напряжения и затем отличать от него чувство расслабления. Методика основана на том, что попеременное напряжение и расслабление мышц позволяет сравнивать эти два состояния, и облегчает обучение релаксации.

Таким образом, основной идеей методики является получение более полного и конкретного ощущения напряжения и способность расслабить мышцы в случае возникновения этого напряжения. Обоснование метода состояло в том, что произвольное расслабление мускулатуры сопровождается снижением нервно-эмоционального напряжения и оказывает успокаивающий эффект. Э. Джекобсон считал, что «тот, кто сможет научиться расслабляться, при столкновении со стрессором получит возможность избрать наиболее верный способ реагирования. То есть вместо рефлексивной реакции можно просто остановиться, изучить природу угрозы, взвесить последствия возможных реакций и выбрать наиболее подходящую» [1].

Сущность нервно-мышечной релаксации заключается в том, что напряжение начинается с одной группы мышц, затем к ней присоединяется другая, в то время как первая уже расслаблена, и так продолжается до тех пор, пока не достигается полного расслабления тела (именно поэтому эту технику и называют прогрессивной). Начинается она с мышц конечностей - рук и ног, постепенно продвигается к центру - голове и туловищу. Расслабление сознания в данном случае достигается через расслабление тела.

Для выполнения упражнений необходимо принять удобную позу: лежа на спине, найдите удобное положение для рук и ног. Руки можно положить на грудь, живот или вытянуть вдоль туловища, положение ног произвольно. Под шею можно положить небольшую подушку.

Нервно-мышечную релаксацию, как в прочем и любую другую технику релаксации, желательно практиковать до еды - во время процесса пищеварения увеличивается приток крови в область желудка. Это затрудняет процесс расслабления, так как для реакции релаксации характерен приток крови к конечностям.

При выполнении упражнений необходимо соблюдать следующий принцип: все упражнения с напряжением выполняются на вдохе, а все упражнения на расслабление выполняются на выдохе.

Как и всеми другими техниками релаксации, нервно-мышечной релаксацией необходимо заниматься регулярно, результаты проявятся ярче после того, как человек приобретет достаточное количество опыта применения этой техники.

Популярность нервно - мышечной релаксации объясняется тем, что она позитивно влияет не только на физиологическое, но и на психологическое состояние человека. Т.е. она не только способствует расслаблению всей мускулатуры, а также пищеварительной и сердечно-сосудистой систем, но и позитивно сказывается на психологическом состоянии и на поведении человека. При помощи этой техники можно избавиться от депрессии, тревожности, бессонницы и т.д. [5].

Возможность применения нервно-мышечной релаксации для развития навыков саморегуляции объясняется тем, что данный метод позволяет избавиться от негативных эмоциональных и психических состояний через работу с телом. Освоив расслабление одной группы мышц за другой, в конечном счете, мозг получает и осознает объединенные, интегративные сигналы, оповещающие об общем положении мышц тела. Общее расслабление отмечается как генерализованное разлитое чувство тяжести, тепла



и телесного покоя. После этого уже нет необходимости расслаблять каждую мышцу в отдельности – достаточно вспомнить эти общие ощущения: тяжесть, тепло, телесный покой. Т.е. по мере того, как навык применения данной техники закрепляется, человек может самостоятельно формировать нужное состояние, в нужный момент времени. Таким образом, человек обучается управлять самими собой.

Прогрессивная мышечная релаксация может использоваться в различных профессиональных сферах. Педагогами, например, эта техника применяется для психологического восстановления, дабы избежать эмоционального выгорания. Спортсмены могут использовать данную технику для снижения предстартового состояния эмоционального возбуждения, которое часто возникает у них задолго до соревнований.

Также имеются факты использования прогрессивной мышечной релаксации для психологической реабилитации участников боевых действий. Ведь, для того чтобы выжить в боевой обстановке, человек должен перестроить все свое существо в соответствии с ее требованиями. У лиц, принимающих длительное участие в боевых действиях, «закрепляется памятный след новых поведенческих навыков и стереотипов, имеющих первостепенное значение для выживания и выполнения поставленных задач». Т.е. адаптация к боевым условиям закрепляет в характере некоторых воинов повышенную ранимость, недоверчивость, разочарование и страх перед будущим, нарушение социальной коммуникации и т.д. Именно использование нервно-мышечной релаксации по Э. Джекобсону позволяет участникам боевых действий избавиться от данных симптомов.

Подводя итог, можно отметить, что в основе теории мышечной релаксации лежит утверждение, что разум и тело человека крепко взаимосвязаны. Следовательно, для того, чтобы расслабить тело, нужно расслабить разум; а психическое расслабление ведёт к расслаблению физическому, мышечному. Воплощением вот этого последнего вывода и занимается релаксация. Вот поэтому мышечная релаксация приобрела такое значение как средство противодействия ежедневному стрессу, как метод развития саморегуляции.

Список литературы

1. Гринберг Дж. Управление стрессом. — СПб.: Питер, 2002. – 496 с.
2. Конопкин, О.А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) [Электронный ресурс]: Режим доступа: <http://www.voppsy.ru/issues/1995/951/951005.htm>
3. Прохоров, А.О. Саморегуляция психических состояний: феноменология, механизмы, закономерности. – М.: ПЕР СЭ, 2005. – 350 с.
4. Субъект и личность в психологии саморегуляции: Сборник научных трудов / под ред. В.И. Моросановой. – М.: Ставрополь: Издательство ПИ РАО, СевКавГТУ, 2007. – 431 с.
5. Шойфет, М.С. Психофизическая саморегуляция. Большой современный практикум / М.С. Шойфет. – М.: Вече, 2010. – 320 с.



МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РЕЛИГИОВЕДЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ШКОЛЕ

Костин К.

научный руководитель к.и.н. Малышева А.В., к.п.н. Мороденко Е.В.
Филиал ГУ «Кузбасского Государственного Технического Университета в г. Прокопьевске им. Т.Ф. Горбачева»

21 июля 2009 года президент РФ Медведев Д. А. высказался и предложил, что бы школьники могли получать адекватные знания о религии и религиозной культуре. Министерство образования и науки РФ в ответ на слова президента, объявило о начале эксперимента с марта 2010 года по введению школьного курса "Основы религиозных культур и светской этики", который должен начаться в 19 регионах нашей страны. Данный предмет должен позволить школьнику свободно ориентироваться в современном духовном мире и многообразии вероисповедальных практик.

Аргументы в пользу преподавания религиоведческих знаний, указывают на то, что современному человеку необходимо и полезно иметь знания из области религиоведения. Об этом, говорят как сторонники изучения религий, так и сторонники обучения религии.

Стоит рассмотреть этот спорный момент, который возникает, при указание на то, что школьнику необходимо преподавать религию именно исходя из понимание того, что необходимо изучение религиозной культуры.

Указывая, на право, каждого, гражданина получить религиозное образование в образовательных учреждениях при религиозных организациях, названный Закон (ст. 5.2) оговаривает: "Воспитание и образование детей осуществляется родителями или лицами, их заменяющими, с учетом права ребенка на свободу совести и свободу вероисповедания". По просьбе родителей, с согласия детей и по согласованию с органами местного самоуправления Закон (ст. 5.4) предоставляет религиозной организации возможность обучать детей религии в обычной школе, но "вне рамок образовательной программы".

Эти требования нашли свое отражение в федеральных законах "Об образовании", в "Федеральном государственном образовательном стандарте" и в других документах. Как уже говорилось, школа в демократическом обществе должна равным образом гарантировать защиту учащихся от давления как религии, так и атеизма. ФЗ РФ "Об образовании" не разрешает создавать в государственных и муниципальных учреждениях образования религиозные движения и организации. Свобода, плюрализм и светский характер образования здесь провозглашены принципами работы государственных и муниципальных учебных заведений.

Разумеется, реализовать свое право на свободу и плюрализм мировоззренческих взглядов и убеждений школьник может лишь в том случае, если он имеет некоторый научный базис, о чем и говорится в ст. 14.2 Закона "Об образовании": "Содержание образования должно обеспечивать формирование у обучающегося адекватной современному уровню знаний и уровню образовательной программы (ступени обучения) картины мира".

Различные предметы школьной программы обеспечивают формирование у учащихся гармоничной картины мира. Именно она соответствует современным достижениям науки, исключает суеверия и предрассудки, предвзятость и предубежденность по отношению к объективной (часто непривычной и даже



парадоксальной) информации о научных открытиях и в то же время развивает у школьников критический подход к надуманным сенсациям.

Бесспорно, некоторые из достижений науки, с которыми знакомятся учащиеся в школе, допускают альтернативные (материалистические или идеалистические, атеистические или религиозные) толкования. Учителю не следует умалчивать об этом. Разумеется, школьнику (даже старшекласснику) бывает трудно выработать самостоятельное суждение в подобных ситуациях. Учитель, на наш взгляд, должен знакомить учащихся с этими альтернативами и давать им собственную оценку. Но он не вправе навязывать ученикам свою точку зрения: те должны самостоятельно принять решение.

Все выше сказанное можно подытожить и сказать, что если языком современной культуры начинает выступать язык науки, культурный человек в современности не "человек верующий", а "человек знающий", в первую очередь ориентированный на разум и просвещение, а значит и школа должна ориентироваться на этот социальный заказ. Не религиозная ортодоксальность, а фундаментальное жизненное значение является критерием отбора в учебный предмет новых сведений, черпаемых на основе критического подхода также и из данных текущей жизни, из формирующихся социальных смыслов, мировоззрения, а не только науки и искусства. Учебный предмет современного информационного общества не может не быть существенно иным по сравнению с учебным предметом не только средневековой, но и "нововременной" школы.

Методика обучения религиозоведческим знаниям - это совокупность приемов и подходов при взаимодействии учителя и учеников в процессе обучения религиозоведческим знаниям. Основной функцией методики обучения является внутренняя организация и регулирование процесса познания учеником религиозоведческих фактов и феноменов. По этому методика обучения религиозоведения должна опираться на совокупность определенных правил, способов, системы предписаний, принципов и требований которые ориентировать ученика на получение и освоения знаний в области религиозоведения, благодаря которым школьник сможет достигнуть определенного результата в этой сфере познавательной деятельности.

Педагог, который приступает к преподаванию религиозоведения в школе, должен обязательно учитывать все выше изложенные факторы в процессе обучения, знать законодательную базу и учитывать ее при подготовке к занятиям. Так же необходимо заметить, что недопустимо впадать в крайности:

а) недооценка методологических проблем, расчет на то, что это незначительное дело, может отвлечь от настоящих проблем при преподавания;

б) так же, преувеличение методологии, говоря о том, что она может быть более важным, чем сам предмет, превращая методику в "универсальный ключ" который позволяет без проблем открывать детям сложную информацию.

Методика обучения тесным образом связана с основными факторами обучения. Факторами религиозоведческого обучения являются следующие.

- Цели, которые ставятся перед религиозоведческим курсом государством и обществом;
- Содержание и структура религиозоведческого курса, которые закреплены в стандартах и программах, на их основе должны быть изложены в школьных учебниках;
- Научно-методологическая организация в процессе обучения;
- Познавательные возможности учащихся;
- Результаты обучения.



Ориентируясь на методику и факторы обучения можно сформировать методологические и организационные проблемы, которые возникают при введении религиоведческого курса в школах.

Одной из первейших проблем в современном российском обществе, в связи с преподаванием религиоведческих знаний в школе, является кадровый "голод". Министерством образования выдвигается очень важное требование: "Преподавать в школах и в учреждениях внешкольного дополнительного образования историю религий и другие религиоведческие дисциплины должны учителя и педагоги дополнительного образования, имеющие специальную профессиональную подготовку".

А это значит, руководство органами образования требует, чтобы для преподавания религиоведческих дисциплин привлекались религиоведы. Но таких на данном этапе развития религиоведения в России не очень много даже для областных центров, не говоря о большинстве городских и сельских школ. Конечно, можно переподготовить определенный процент учительских кадров, но здесь возникает новая проблематика. В своей основе люди, получившие не религиоведческого образование мало знакомы с методологией этой научной дисциплины, для более яркой картины можно указать на классическую работу в этой области Красников А. Н. "Методология классического религиоведения", если кратко очертить позицию этой книги, то стоит обратиться к статье того же автора в журнале "Религиоведение": "...Анализируя причины кризисного состояния религиоведения во второй половине XX века, профессор Иерусалимского университета Цви Вербловский выдвинул суждение о том, что "религиоведение должно научиться защищать себя от дилетантизма, теологии идеализма". Это суждение было одобрено подавляющим большинством современных религиоведов. Теологическая терминология и аргументация не встречают одобрения в религиоведческой среде.

Опираясь на эту методологическую установку надо сказать, что религиоведение это научная дисциплина предметом которой является религия и религиозное мировоззрение, и именно в таком виде она и должна преподаваться в школе, так как это требуют российское законодательство в сфере образования и Конституция РФ. А значит и переподготовкой учителей должны заниматься профессионалы, если переквалификацией учителей займутся священники то результат может получиться плачевным. Могут ли далекие от педагогики люди дать учителям нечто важное для работы с детьми - большой вопрос. Значительная часть учителей истории (а именно им придется вести новый предмет) относится к таким мероприятиям примерно так же, как в советские времена - к политзанятиям: неинтересно и малополезно, но надо, раз начальство требует. Разумеется, верующие учителя пойдут на эти курсы с радостью, но детям они будут преподавать, скорее всего, именно православие, ислам, либо другую религиозную доктрину, а не религиоведческо-культурологический курс, как того требует российское законодательство. Затруднение возникает при подходе, который должен придерживаться сам учитель, он должен при изложении программы курса быть свободен от тех или иных конфессиональных предпочтений, а так же и от собственных мировоззренческих пристрастий.

Следующая проблема в преподавания религиоведческих курсов в школе видится как отсутствие учебников для данных дисциплин. Есть, конечно, прекрасные учебные пособия, созданные профессионалами в данной отрасли, к ним можно отнести учебное пособие под редакцией профессора Писманика М. Г. "Религия в истории и культуре", Кулаков А. "Религии мира", академик А. Чубарьян "Религии мира: история, культура, вероучение", А. Сахаров "История религий", но данные учебные пособия рассчитаны на старшие классы в своей основе это 10-11 классы, а эксперимент по введению религиоведческих дисциплин предполагается начать с 4 класса.



Стоит сказать, что в последнее время ведется работа над новым учебником "Основы Православной культуры" под руководством Кураева А. Но и здесь заказчиком учебного пособия выступила Московская патриархия.

Ориентируясь на состав Редакционного совета и Редакционной коллегии можно сказать о том, что учебник может, получится неплохой, если опять не возникнут предвзятости и конфессиональные предпочтения верующих и клириков РПЦ которые так же входят совет и коллегию.

Третий пункт в проблематике преподавания религиоведческих дисциплин лежит в области формирования толерантности у школьников. Светская школа должна создать такой морально-психологический климат, который бы способствовал мировоззренческой нейтральности, которая крайне необходима в нашем демократическом обществе, где плюрализм мировоззрений является условием для диалога между свободными личностями. А это в свою очередь требует от методики преподавания религиоведческих дисциплин отстраненность педагога от своих идеологических пристрастий, то есть материал должен быть изложен предельно объективно, не задевая чувства верующих или неверующих учащихся, и основан предельно точным в историческом и фактическом материале.

Светское образование не может готовить учащихся к "вечному спасению", для этого законодательством предусмотрено право верующих на создание специальных воскресных школ, которые позволяют решать эту проблематику для Церкви.

Подводя итог, нужно напомнить, что религиоведческие знания необходимы современному человеку, но именно знания о религиях, а не знания о Боге. Эксперимент по религиоведческим дисциплинам запущен, и школа в очередной раз должна сама попытаться понять и разобраться, что именно лучше преподавать. Основной "удар" нового школьного курса приходится на учителей - практиков которые по замыслу теоретиков должны по средствам школьного религиоведческого курса воспитать в будущих гражданах нашей страны духовность.

Проблемы организационного и методического плана, которые возникают при более детальном рассмотрении, показывают, школа еще не совсем готова, к данному эксперименту. Хотя данный курс и необходим, вот только должен он быть, на данный момент больше направлен на развитие в учащихся правового сознания в такой области прав человека как "свобода совести"

Список литературы

1. Красников А. Н. Тенденции современного религиоведения. // Религиоведение. - №1. - 2001. - С. 5.
2. Письмо Министерства образования РФ N 47/20-11п от 19.03.93 О светском характере образования в государственных образовательных учреждениях Российской Федерации/.
3. Лекции по религиоведению : учеб. пособие / М.Г. Писманик; Перм. гос. техн. ун-т. ? Пермь, 2006.



**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ПАЦИЕНТАМ ЦЕНТРА МЕДИКО –
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ С ПОСТТРАВМАТИЧЕСКИМ
СТРЕССОВЫМ РАССТРОЙСТВОМ**

А.Е. Кулакова, ДПсН, профессор И.О. Логинова

научный руководитель: ДПсН, профессор Ирина Олеговна Логинова

*Красноярский государственный
медицинский университет им. проф. В. Ф. Войно – Ясенецкого
Кафедра клинической психологии и психотерапии с курсом ПО*

Актуальность исследования:

Знание о нарушениях психической деятельности у больных с ПТСР невозможно без понимания глубинных механизмов их формирования и проявления. В современных условиях напряженной социально-экономической ситуации, локальных войн, террористических актов, природных и техногенных катаклизмов, роста смертности и преступности, когда люди оказываются в условия острых и/или хронических психически травмирующих событий, изучение посттравматического стрессового расстройства (ПТСР) является актуальной проблемой, как в клиническом, так и в социальном аспектах. ПТСР относят к психогенному расстройству, которое вызывается воздействием тяжелых стрессоров.

Цель: провести психологическую диагностику пациентов с ПТСР, разработать программу тренингов и оценить их эффективность для данной группы пациентов.

Гипотеза: ПТСР вызывает нарушения психических процессов, приводит к эмоциональному выгоранию и снижению саморегуляции.

Объект: пациенты с ПТСР

Предмет: нарушения психических процессов (память, мышление, внимание, личность – мотивационная сфера), эмоциональное выгорание и снижение саморегуляции у пациентов с ПТСР.

Задачи:

- Изучить литературу по теме исследования.
- Подобрать диагностический инструментарий, реализовать исследование.
- Разработать и провести тренинг.
- Провести повторное исследование для оценки эффективности тренинга.
- Осуществить качественную и количественную обработку результатов исследования. Сформулировать выводы.

Материалы и методы исследования

Особенности протекания психических процессов у больного устанавливались с помощью ряда методик, применяемых в настоящее время в патопсихологическом исследовании в клинике (таблицы Шульте, заучивание 10 слов, пиктограмма, классификация предметов, простые аналогии, сложные аналогии, выделение существенных признаков, сравнение и объяснение понятий, понимание переносного смысла пословиц, последовательность событий, исключение предметов, исключение понятий). В каждом отдельном случае применялся соответствующий набор методик перечисленных выше.

1. Методика «Запоминание 10 слов»;
2. Методика «Таблицы Шульте»
3. Методика «Пиктограмма»
4. Методика «Простые аналогии»
5. Методика «Исключение лишнего (вербальный вариант)»
6. Методика «Исключение лишнего (невербальный вариант)»



7. Методика «Сравнение понятий»
8. Методика «Отсчитывание»
9. Методика «Классификация предметов»
10. Методика «Воспроизведение рассказа (Басня)»
11. Методика «Соотношение пословиц, метафор и фраз»
12. Методика «Объяснение сюжетных картинок»
13. Методика «Школа Дембо-Рубинштейн»

А так же нами были проведены методики:

14. Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ) Цель методики - это диагностика развития индивидуальной саморегуляции и ее индивидуального профиля, включающего показатели планирования, моделирования, программирования, оценки результатов, а также показатели развития регуляторно-личностных свойств - гибкости и самостоятельности.

15. Эмоциональное выгорание по Бойко.

16. Симптоматический опросник SCL-90-R (англ. Symptom Check List-90-Revised) - клиническая тестовая и скрининговая методика, предназначенная для оценки паттернов психологических признаков у психиатрических пациентов и здоровых лиц.

Результат первичной диагностики:

Патопсихологическое обследование.

Память

Непосредственная:

Несколько снижена – 40%

Снижена – 60%

Отсроченная:

Не нарушено – 30%

Несколько снижена – 30%

Снижена – 40%

Мышление

Снижение уровня обобщения – 70%

Не нарушено – 30%

Внимание

Методика «таблицы Шульте»

До 50 сек (не нарушено) – 20%

Больше 50 сек (нарушено) – 80%

Методика «отсчитывание по Крепелину»

Без ошибок – 30%

Интеллектуальные ошибки – 40%

Ошибки внимания – 30%

Личностно – мотивационная сфера

Шкала «Здоровье – болезнь» - среднее 75%

Шкала «Счастье – горе» - среднее 80%

Шкала «Надежда – отчаяние» - среднее 90%

Шкала «Оптимизм – пессимизм» - среднее 77,5%

Шкала «Умный – глупый» - среднее 80%

Эмоциональное выгорание по Бойко.

Шкалы:

«Напряжение» - Переживание психотравмирующих обстоятельств (Н-ППО)

«Напряжение» - Удовлетворенность собой (Н-УС)



- «Напряжение» - «Загнанность в клетку» (Н-ЗвК)
- «Напряжение» - Тревога и депрессия (Н-ТиД)
- «Резистенция» - Неадекватное избирательное эмоциональное реагирование (Р-НИЭР)
- «Резистенция» - Эмоционально-нравственная дезориентация (Р-ЭНД)
- «Резистенция» - Расширение сферы экономии эмоций (Р-РСЭЭ)
- «Резистенция» - Редукция профессиональных обязанностей (Р-РПО)
- «Истощение» - Эмоциональный дефицит (И-ЭД)
- «Истощение» - Эмоциональная отстраненность (И-ЭО)
- «Истощение» - Личностная отстраненность (деперсонализация) (И-ЛОД)
- «Истощение» - Психосоматические и психовегетативные нарушения (И-ПиПН)

Во всех шкалах показатели относятся к доминирующим в фазе или во всем синдроме «эмоционального выгорания».

Опросник «Стиль саморегуляции поведения»

Шкалы:

Общий уровень саморегуляции – средний уровень

Планирование – средний уровень

Моделирование – средний уровень

Программирование – средний уровень

Оценивание результатов – средний уровень

Гибкость – средний уровень

Самостоятельность – высокий уровень

Симптоматический опросник SCL-90-R

Шкалы:

Соматизация – средний уровень у 60%, низкий у 10%, высокий у 30%;

Обсессивность, компульсивность – средний уровень у 70%, низкий у 20%, высокий у 10%;

Межличностная тревожность – средний уровень у 60%, низкий у 20%, высокий у 10%;

Депрессивность – средний уровень у 50%, низкий у 30%, высокий у 20%;

Тревожность – высокий уровень у 40%, средний у 30%, низкий у 30%;

Враждебность – средний уровень у 50%, низкий у 40%, высокий у 10%;

Фобии – низкий уровень у 60%, средний у 30%, высокий у 10%;

Паранойяльность – средний уровень у 60%; низкий у 40%;

Психотизм – средний уровень у 60%, низкий у 40%;

Программа психологической профилактики

Сроки реализации программы: с 6 октября по 29 ноября 2014 года. Периодичность занятий: 2-3 раза в неделю (одно занятие – 1-1,5 ч.), место занятий: Госпиталь



ВОВ Центр Медико–психологической реабилитации. Выборка экспериментальной группы: 10 мужчин в возрастном диапазоне от 25 до 36 лет.

Целью данного тренинга является проработка эмоциональных особенностей и психических процессов для улучшения их психологического здоровья.

Задачи, решаемые на тренинге: развитие способности к самопознанию, развитие ответственности за себя и свои действия, развитие личности.

Первый день: Тема: «Сплочение и доверие»

1. Разъяснение участникам целей, норм и правил работы в группе.
2. «Три имени»
3. Упражнение «В детстве я хотел быть...»
4. Продолжить рисунок
5. Обсуждение проведённого занятия, рефлексия.

Второй день:

1. Рисунок «Кактус»
2. «Семья»
3. «Через стекло»
4. Обсуждение проведённого занятия, рефлексия.

Третий день:

1. «Давление группы»
2. «Отказ»
3. «Путаница» (около 1 часа)
4. Обсуждение проведённого занятия, рефлексия.

Четвертый день:

1. Рисунок «Мечты»
2. «Марионетка» (30 минут)
3. Упражнение «Мы похожи?»
4. Обсуждение проведённого занятия, рефлексия.

Пятый день:

1. Дискуссия
2. Упражнение «ДА»
3. Манипулятивная игра «Вызвать жалость»
4. «Аплодисменты по кругу», подведение итогов тренинга.
5. Обсуждение проведённого занятия, рефлексия.

Оценка эффективности тренинга – на основе результатов повторной диагностики:

Патопсихологическое обследование

Память

Непосредственная:

Не нарушено – 10%

Несколько снижена – 50%

Снижена – 40%

Отсроченная:

Не нарушено – 10%

Несколько снижена – 40%

Снижена – 50%

Мышление

Снижение уровня обобщения – 70%

Не нарушено – 30%



Внимание

Методика «таблицы Шульте»

До 50 сек (не нарушено) – 60%

Больше 50 сек (нарушено) – 40%

Методика «отсчитывание по Крепелину»

Без ошибок – 60%

Интеллектуальные ошибки – 20%

Ошибки внимания – 20%

Личностно – мотивационная сфера

Шкала «Здоровье – болезнь» - среднее 70%

Шкала «Счастье – горе» - среднее 65%

Шкала «Надежда – отчаяние» - среднее 70%

Шкала «Оптимизм – пессимизм» - среднее 60%

Шкала «Умный – глупый» - среднее 67%

Эмоциональное выгорание по Бойко.

Шкалы:

«Напряжение» - Переживание психотравмирующих обстоятельств (Н-ППО)

«Напряжение» - Удовлетворенность собой (Н-УС)

«Напряжение» - «Загнанность в клетку» (Н-ЗвК)

«Напряжение» - Тревога и депрессия (Н-Тид)

«Резистенция» - Неадекватное избирательное эмоциональное реагирование (Р-НИЭР)

«Резистенция» - Эмоционально-нравственная дезориентация (Р-ЭНД)

«Резистенция» - Расширение сферы экономии эмоций (Р-РСЭЭ)

«Резистенция» - Редукция профессиональных обязанностей (Р-РПО)

«Истощение» - Эмоциональный дефицит (И-ЭД)

«Истощение» - Эмоциональная отстраненность (И-ЭО)

«Истощение» - Личностная отстраненность (деперсонализация) (И-ЛОД)

«Истощение» - Психосоматические и психовегетативные нарушения (И-ПиПН)

Во всех шкалах показатели относятся к доминирующим в фазе или во всем синдроме «эмоционального выгорания».

Опросник «Стиль саморегуляции поведения»

Шкалы:

Общий уровень саморегуляции – средний уровень

Планирование – высокий уровень

Моделирование – средний уровень

Программирование – средний уровень



Оценивание результатов – средний уровень
Гибкость – средний уровень
Самостоятельность – высокий уровень

Симптоматический опросник SCL-90-R

Шкалы:

Соматизация – низкий уровень у 40%, средний у 30%, высокий у 30%;

Обсессивность, компульсивность – средний уровень у 70%, низкий у 20%, высокий у 10%;

Межличностная тревожность – средний уровень у 60%, низкий у 20%, высокий у 10%;

Депрессивность – низкий уровень у 50%, средний у 30%, высокий у 20%;

Тревожность – высокий уровень у 40%, средний у 30%, низкий у 30%;

Враждебность – низкий уровень у 50%, низкий у 40%, высокий у 10%;

Фобии – низкий уровень у 60%, средний у 30%, высокий у 10%;

Паранойяльность – средний уровень у 60%; низкий у 40%;

Психотизм – низкий уровень у 60%, средний у 40%;

Для определения статистической достоверности различий между данными выборок первичной диагностики нами был проведен расчет t-критерия Стьюдента. Полученное эмпирическое значение t по опроснику «Эмоциональное выгорание» (14) находится в зоне значимости ($t_{кр.}=2,07$; $p < 2,82$), что говорит о статистической существенности различий между выборками. В патопсихологическом обследовании использовался расчет критерия Манна Уитни: по шкале «непосредственная память» эмпирическое значение $U_{эмп}(0)$ находится в зоне значимости; по шкале «отсроченная память» эмпирическое значение $U_{эмп}(9,5)$ находится в зоне значимости; по шкале «Мышление» уровень значимости равен – $0,005^1$; по шкале «Внимание»: методика «Шульте» уровень значимости равен – $0,000^1$; методика «Отсчитывание по Крепелину» уровень значимости равен – $0,005^1$. По опроснику «Стиль саморегуляции поведения» $U_{эмп}(9,5)$ находится в зоне неопределенности.

Для определения статистической достоверности различий между данными выборок повторной диагностики нами был проведен расчет t-критерия Стьюдента. Полученное эмпирическое значение t по опроснику «Эмоциональное выгорание» (12,1) находится в зоне значимости ($t_{кр.}=2,07$; $p < 2,82$), что говорит о статистической существенности различий между выборками. В Патопсихологическом обследовании использовался расчет критерия Манна Уитни: по шкале «непосредственная память» эмпирическое значение $U_{эмп}(0)$ находится в зоне значимости; по шкале «отсроченная память» эмпирическое значение $U_{эмп}(9,5)$ находится в зоне значимости; по шкале «Мышление» уровень значимости равен – $0,005^1$; по шкале «Внимание»: методика «Шульте» уровень значимости равен – $0,000^1$; методика «Отсчитывание по Крепелину» уровень значимости равен – $0,005^1$. По опроснику «Стиль саморегуляции поведения» $U_{эмп}(6)$ находится в зоне значимости, что говорит о статистической существенности различий между выборками.

Данный факт подтверждает эффективность проводимых нами профилактических и коррекционно-развивающих мероприятий.



Список литературы

1. Александров, Е.О. Этапы клинической динамики посттравматического стрессового расстройства у участников боевых действий / Е.О. Александров, Г. Т. Красильников // Сибирский вестн. психиатрии и наркол. 2000.
2. БОЕВАЯ ПСИХИЧЕСКАЯ ТРАВМА. С.В. Литвинцев, Е.В. Снедков, А.М. Резник. Москва «медицина» 2005 – 432 с. ISBN 5-225-04063-2
3. Зубова, Е. А. К вопросу о посттравматических стрессовых расстройствах (Обзор) / Е. А. Зубова // Рос. психиатр, журн. 1998. - № 1. - С.54-60.
4. http://www.psychologist.ru/dictionary_of_terms/index.htm (патопсихологический словарь терминов)
5. <http://enc-dic.com/psychiatry/Sindrom-patopsihologicheskie-1531.html> (психологический словарь)



ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННОЙ ТЕХНИКИ В ПОДГОТОВКЕ ПСИХОЛОГОВ

А.Е.Кулакова, М.С.Кокоурова, М.И.Супрунов, С.М.Колкова,
научный руководитель канд. психол. наук Колкова С. М.
*Красноярский государственный медицинский университет
им. проф. В. Ф. Войно-Ясенецкого*

Одним из самых молодых факультетов в Красноярском государственном медицинском университете им.В.Ф.Войно-Ясенецкого является факультет клинической психологии. Помимо освоения различных учебных дисциплин в учебном плане этой специальности предусмотрено несколько видов производственной практики. Это ознакомительная, учебная, педагогическая, научно-исследовательская, психологическая и преддипломная практики. Они проводятся на различных базах – это учреждения здравоохранения, школы, детские сады, психологические центры [1].

Проходя практику на базе Психологического центра КрасГМУ, практиканты, обучаясь работе с клиентами, используют современное оборудование. Например, мультифункциональный комплекс uSenso: массажное кресло нулевой гравитации, аудиовизуально-вибротактильный стимулятор и аудиоблок. Остановимся поподробнее на возможностях комплекса.

Поза нулевой гравитации в кресле позволяет клиенту максимально расслабиться, вследствие минимизации давления на все участки тела. Абсолютное большинство клиентов отмечают оптимальность этой позы для работы особенно в техниках транса, но также и во многих других. Особо напряженным и возбужденным клиентам хорошо подходит с начала консультирования как добавочный релаксационный массаж, предусмотренный в функционале кресла. Таким образом, кресло является замечательным подспорьем в подготовке психолога-консультанта и психотерапевта.

В кресло uSenso встроены 2 виброакустических стимулятора. Стимуляторы являются источником виброакустических волн определенной частоты. Их действие согласовано с действием визуального комплекса ВИЗАРД и помогают задействовать все органы чувств при оказании стимуляции и коррекции. Виброакустические волны воздействуют на подсознание человека и многократно усиливают эффективность всего комплекса.

Аудио-визуальный стимулятор ВИЗАРД – изобретение российских ученых. Визуальная стимуляция действует на подсознание человека и позволяет добиваться удивительных результатов: усилить творческую активность, улучшить память, снять депрессивные состояния, поднять жизненный тонус и т.д. Всего предусмотрено 99 программ, которые оказывают очень широкий спектр воздействия.

Пульсирующие световые, звуковые и вибрационные сигналы тысячелетиями использовались во многих культурах для изменения эмоционального состояния человека. Слабые ритмические световые, звуковые и вибротактильные воздействия фактически представляют собой мощное средство переключения внимания от внешних источников информации на внутренние. Одновременная мультимедийная стимуляция с изменяющейся частотой прерывистых воздействий вызывает синхронизацию ранее некорректированных источников спонтанной ритмики головного мозга, а также выявляет потенциальные осцилляторы с повышенной резонансной активностью. Включение в программы стимуляции каналов вибротактильных воздействий усиливает соматическую компоненту воздействия. Приблизительно одна треть ствола головного мозга принимает участие в переработке вибротактильной информации, которая, в отличие от световой



и звуковой информации, поступает к головному мозгу посредством других нервных путей. Это обеспечивает поступление огромной массе информации, фактически такому количеству, которое невозможно для передачи по зрительным и световым каналам. Вибрации создают физиоакустический эффект, который улучшает периферическое/локальное кровообращение и разрушает старые миокинетические модели, что приводит к снятию соматического напряжения. В конечном итоге создаются предпосылки для гармонизации взаимодействия между психической и соматической сферами. Эффект «когерентного сенсорного резонанса» достигается путем синхронизации зрительных, слуховых и вибротактильных входов в частотах биоэлектрической активности коры головного мозга (от 2 до 110 Гц), что позволяет получить на выходе переупорядочивание корковых нейронных сетей и ликвидацию обусловленных стрессом очагов «застойного» возбуждения в мозге. В результате происходит синхронизация гомеостатических систем, нормализация баланса между ветвями симпатической и парасимпатической нервной системы, снятие психического и соматического напряжения. Эффекты релаксации сопровождаются генерацией ярких зрительных образов и ощущением переживания возникающих положительных эмоций всем телом. Наименование программ и их описания отражают предусмотренные целевые психосоматические эффекты, которые воспроизводятся для большинства индивидуумов. Между тем возможны индивидуальные реакции, а также изменения в получаемых эффектах при повторном применении программ.

Наиболее «эффектные помощники» психолога - сессии АВС активизации, релаксации, визуализации, антистресса, «оздоравливание мыслей».

Программы расслабления и энергизации позволяют оптимизировать состояние клиента перед началом консультации. Сессии антистресса и «оздоровления мыслей» хорошо помогают консультанту при выводе клиента из стресса, при преодолении его депрессивных состояний, тревожности, для выхода из «зацикленности», снятия волнения и излишнего возбуждения.

Особо значимы для работы с трансовыми техниками и просто техниками визуализации сессии АВС для развития образного мышления, воображения, повышения творческого потенциала, улучшения визуализации. Например, включается программа №29 «Визуализация», а к ней прилагаем аудиорядупражнения «Катастрофа»: «Представьте себя пассажирами поезда. Крутой поворот, ваш поезд сошел с рельсов. Вы оказались под обломками вагона. Прошло время, но ваши физические увечья постоянно напоминают тот злополучный день. Не открывайте глаза, посмотрите на себя...»

При обучении консультированию часто необходимо уметь выходить на детство клиента. Одна из программ сессии АВС «Психотехники-аутогенная тренировка» №42 так и называется «Возврат в детство». Она моделирует регресс ЭЭГ от взрослого к ребенку. Помогает вспомнить детство, какие-то вытесненные моменты жизни, оказавшие влияние на судьбу. К этой программе мы прилагаем многие аудиоряды, например: «Выберите какой-нибудь тяжелый период вашего детства. Представьте себя, каким вы были тогда...» [2].

Примеров приводить можно достаточно много. Так замечательно чувствовать себя будущим специалистом 21-го века, способным сопровождать клиента, используя достижения науки и техники нашего сложного, но очень интересного времени.

Практика на базе Психологического центра КрасГМУ также дает студентам факультета клинической психологии возможность преодолеть свои собственные психологические сложности, как связанные, так и не связанные с работой с клиентами. Так, например, некоторые студенты при помощи мультифункционального комплекса uSenso получают возможность расслабиться, что немаловажно, так как практика проходит в конце первого года обучения, который является для студентов очень серьезным факто-



ром стресса. Другие студенты наоборот получают возможность собраться с силами, мобилизовать все резервы своего организма.

Мы считаем, что данная практика является необходимой для профессионального развития студентов. Наука и техника идут вперед, и обучение студентов взаимодействию с последними достижениями в этих областях является неотъемлемой задачей вуза. Будущие психологи должны быть готовы идти в ногу с научно-техническим прогрессом.



ИССЛЕДОВАНИЕ ЗАТРУДНЕННОГО ОБЩЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

Литвинова Л.А.

научный руководитель канд. психол. Наук Павлова Т.В.

Южный федеральный университет

Дошкольный возраст является одним из самых значимых с точки зрения психического развития ребенка. В период продолжается быстрое развитие познавательных процессов, формируются мировоззрение, представление об окружающем, понимание самого себя и своего места в жизни, складывается самооценка и, в целом, формируется психологическая готовность к школе. Многочисленные исследования (М.И. Лисина, Е.О. Смирнова и др.) показывают зависимость психического развития ребенка от системы отношений со сверстниками и взрослыми. Так, еще Л.С. Выготский писал: «через других мы становимся самим собой, и это правило относится не только к личности в целом, но и к истории каждой отдельной функции. В этом и состоит сущность процесса культурного развития, выраженная в чисто логической форме. Личность становится для себя тем, что она есть в себе, через то, что она предъявляет для других. Это и есть процесс становления личности» [1, с.144]. Ученица и последовательница Ж. Пиаже А.-Н. Перре-Клермон рассматривала роль социальных взаимодействий в когнитивном развитии детей. А.-Н. Перре-Клермон предлагала в качестве основы для объяснения влияния социальных взаимодействий на когнитивное развитие использовать интеракционистскую и конструктивистскую модель, определяющую социальные взаимодействия как предпосылку происхождения новых когнитивных организаций. Генезис когнитивных структур в рамках этой модели связывается с деятельностью, создающей новую структуру через межиндивидуальную координацию, причем координация действий между индивидами предшествует индивидуальной когнитивной координации (А.-Н. Перре-Клермон, 1991). В силу вышесказанного на первый план в вопросах психического развития ребенка выступает проблема общения.

Изучение общения в дошкольном возрасте представлено рядом исследований (С.Г. Якобсон, В.Г. Щур, Н.Ф. Виноградова Ю.А. Приходько, Т.И. Сурьянинова, Павлова Т.В. и др.). Так, например, Е.В. Степанова отметила, что по мере развития ребенка у него увеличивается потребность в общении со сверстником, что в свою очередь стимулирует накопление и развитие речевых навыков и умений. В старшем дошкольном возрасте, по мнению автора, ребенок достигает высоко уровня развития речевых навыков и умений, которые позволяют ему полноценно общаться со сверстниками. Дошкольник уже имеет: навыки звукового оформления высказываний в соответствии с целями общения; умения правильно, в соответствии с общепринятыми значениями подбирать слова; применять различные виды высказываний и т.д. [Степанова Е.В., 1999]. Т.е. все, что обеспечивает ему адекватную реализацию потребности в общении.

М.И. Лисина, Л.Н. Галигузова выявили проявления потребности в сотрудничестве в дошкольном возрасте [3, с.92]:

1. Стремление к собственно деловым контактам с другими детьми в рамках различных конкретных деятельностей (конструирование, игра);
2. Стремление к сотворчеству «при отсутствии регламентированности их взаимодействия какой-либо деятельностью, кроме той, которую дети «творят»;
3. «Обыгрывание» детьми возникающих в деловых ситуациях конфликтов.



4. Значительное место в содержании потребности в общении начинает занимать потребность в согласовании различных точек зрения.

Особое место в ряду проблем общения дошкольников со сверстниками занимает проблема затрудненного общения. Проблема затрудненного общения изучена в работах Е.В. Цукановой (Цуканова Е.В., 1979, 1985), В.А. Лабунской (Лабунская В.А. и др., 2001), А.Г. Самохваловой (Самохвалова А.Г., 2013, 2014) и др. Современные исследования, наблюдения педагогов-психологов, педагогов позволяют заключить, что современные дети испытывают огромные трудности в сфере социального поведения [4]. В дошкольном возрасте это процесс еще затруднен тем, что ребенок только учится выстраивать субъект-субъектные отношения; ребенок пытается выстраивать с каждым партнером индивидуальную модель общения; теряется, если сталкивается с «незнакомым» коммуникативным поведением собеседника; пробует различные (часто противоречивые и неадекватные) формы коммуникативного поведения. В связи с этим, особо важно продолжать исследования проблемы затрудненного общения в дошкольном возрасте и разрабатывать программы, формирующие коммуникативную компетентность дошкольников.

В связи с вышеуказанными основаниями, мы поставили цель изучить особенности затрудненного общения дошкольников с разным уровнем психологической готовности к обучению в школе и предположили, что дети с разным уровнем психологической готовности к школе (которое является сложным образованием, включающим мотивационную, личностную, интеллектуальную и др. готовность) отличаются психологическими особенностями, выраженными личностными качествами, затрудняющими общение. Данная проблема специально в психологии не изучалась. Но поскольку исследователи единодушны в оценке важности влияния социальных отношений на личность ребенка в целом и на развитие психических процессов, то можно предположить, что большинство дошкольников с высоким уровнем психологической готовности к школе не имеют личностных качеств, затрудняющих общение, а дошкольники с низким уровнем, вероятно, имеют в профиле личности такие качества, как агрессивность, конфликтность, негативизм, асоциальность, замкнутость.

С целью подтверждения гипотезы нами было проведено эмпирическое исследование с помощью комплекта методик, диагностирующих психологическую готовность к обучению в школе (Методика Р.С. Немова, тест А.Керна – Я.Йирасека, теста школьной зрелости Я. Йирасека) и методик диагностики психологических особенностей затрудненного общения дошкольников: проективные методики «Рисунок человека» (Ф. Гудинаф, Д. Харрис) и «Свободный рисунок». Эти методики были использованы на предмет наличия показателей личностных качеств дошкольников в сфере коммуникативного взаимодействия. В литературе выделены несколько личностных качеств, затрудняющих общение: агрессивность, конфликтность, негативизм, асоциальность, замкнутость. Выраженность этих качеств является причиной затрудненного общения (Цуканова Е.В., 1985).

В исследовании приняли участие дети старшей группы дошкольных образовательных учреждений г. Ростова-на-Дону. Всего выборка составила 60 человек, в возрасте от 6 до 7 лет. Исследование проходило индивидуально с каждым ребенком.

Обобщим полученные данные по методикам диагностики уровня психологической готовности и психологических особенностей дошкольников. Результаты представлены в таблице 1.



Таблица 1. Результаты исследования психологических особенностей дошкольников с разным уровнем психологической готовности к обучению в школе

Психологические особенности дошкольников	Уровень психологической готовности к обучению в школе			
	Высокий	Средний	Низкий	Сумма
Отсутствие личностных качеств затрудненного общения	9-69,2%	18-62,1%	7-38,9%	34-56,7%
Наличие личностных качеств, затрудняющих общение	4-30,8%	11-38%	11-61,1%	26-43,3%
Сумма	13-21,7%	29-48,3%	18-30%	60 дошкольников

Результаты исследования показывают, что у 69,2% дошкольников, имеющих высокий уровень психологической готовности к обучению в школе, отсутствуют личностные качества, затрудняющие общение (агрессивность, конфликтность, негативизм, асоциальность, замкнутость); 30,8% дошкольников с высоким уровнем психологической готовности к обучению в школе имеют 1 или несколько личностных качеств, затрудняющих общение. Большинство дошкольников со средним уровнем психологической готовности к обучению в школе так же имеют личностные качества, затрудняющие общение-62,1%; 38% - имеют. У дошкольников с низким уровнем психологической готовности наблюдается другое соотношение: у 61,1% дошкольников имеются в рисунках показатели изучаемых нами личностных качеств, у 38,9% – нет.

Таким образом, анализ процентного соотношения позволяет говорить о том, что дошкольники с разным уровнем психологической готовности к обучению в школе имеют различные психологические особенности, представленные личностными качествами, затрудняющие общение. Однако, о достоверности данного вывода можно будет говорить после проведения статистического анализа.

Статистический анализ данных был проведен с помощью ϕ -критерия Фишера. С помощью этого критерия мы попарно сравнили выборку дошкольников по группам, представленным в таблице. Были получены следующие данные: различия в психологических особенностях незначимы в подгруппах дошкольников с высоким и средним, средним и низким уровнем психологической готовности к обучению в школе; тенденция к значимости получена в группах дошкольников с высоким и низким уровнем.

Таблица 2. Результаты расчета значимости различий в группах дошкольников с разным уровнем психологической готовности

Сравнение групп с наличием и отсутствием личностных качеств, затрудняющих общение		Уровень психологической готовности к обучению в школе		
		Высокий	Средний	Низкий
Уровень психологической готовности к обучению в школе	Высокий	-	Незначимы $\Phi=0,452$	Тенденция к значимости $\Phi=1,789$, при 0,05
	Средний	Незначимы	-	Незначимы



		$\Phi=0,452$		$\Phi=1,559$
	Низкий	Тенденция к значимости $\Phi=1,789$, при 0,05	Незначимы $\Phi=1,559$	-

Таким образом, результаты исследования подтверждают гипотезу исследования: дошкольники с разным уровнем психологической готовности к обучению в школе имеют различные психологические особенности, представленные личностными качествами, затрудняющие общение. Однако очевидно, что требуется дополнительное исследование с увеличением выборки исследования для получения значимости различий на уровне 0,01.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т.3. Проблемы развития психики. М.: Педагогика, 1983. –368 с.
2. Павлова Т.В. Особенности общения дошкольников в совместной мыслительной деятельности// Материалы IV Международной конференции молодых ученых «Психология – наука будущего» 17-18 ноября 2011 года., Москва/ Под редакцией А.Л. Журавлева, Е.А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. – 540 с. с. 342-345.
3. Развитие общения дошкольников со сверстниками / Под ред. А.Г. Рузской. – М.: Педагогика, 1989.
4. Самохвалова А.Г. Типы затрудненного общения детей дошкольного и младшего школьного возраста// Вестник Башкирского университета. 2013. Т. 18. №1.



ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНИК МУЗЫКОТЕРАПИИ В РАБОТЕ СЕМЕЙНОГО ПСИХОЛОГА

Логинова А.А.

научный руководитель Мартынова М.А.

*Лесосибирский педагогический институт – филиал ФГАОУ ВПО «Сибирский
федеральный университет» (ЛПИ – филиал СФУ)*

В настоящее время у специалистов отмечается высокий интерес к проблеме оказания психологической помощи семье, находящейся в кризисном состоянии. Неуклонно увеличивается число разводов и неполных семей, возрастают масштабы таких явлений как социальное сиротство, пьянство и наркомания среди подростков, ранние беременности, жестокое обращение. В связи с этим все более значительной становится потребность семьи в профессиональной психологической помощи.

Работе с семьей присуща своя специфика, что обусловлено особенностями объекта психологического воздействия и, прежде всего, тем, что семья является относительно закрытой системой. Кроме того, необходимо учитывать, что семьи обладают своими социокультурными особенностями. В частности, в России семьям свойственна патриархальность, совместное проживание нескольких поколений, эмоциональная и материальная взаимозависимость членов семьи. Многие семьи являются функционально неполными, что частично связано с особенностями их культурно-исторического развития. Кроме того, их отличает невысокий уровень психологической культуры, проявляющийся в низкой мотивации на получение психологической помощи.

На сегодняшний день актуальной, но недостаточно разработанной областью науки и практики являются проблемы культурно-психологического пространства семьи. Такие проблемы являются одними из составляющих психологических аспектов в работе семейного психолога. Мы считаем, что специалисту в данной области рекомендуется применять техники музыкотерапии, так как это поможет ему в решении тех или иных проблем, трудностей, возникших во взаимоотношениях супругов, родителей, а также родителей и их детей.

Психологическая помощь семье – широкое понятие, включающее в себя многообразные теоретические и практические направления. Содержание психологической помощи заключается в обеспечении эмоциональной, смысловой и экзистенциальной поддержки семье и ее отдельным членам в кризисных ситуациях.

Работая с семьей, психолог выполняет ряд функций:

1. Поддерживающая функция обеспечивает психологическую поддержку, которая отсутствует или приняла искаженные формы в реальных семейных отношениях.

2. Посредническая функция связана с тем, что психолог в роли посредника содействует восстановлению нарушенных связей семьи с миром и ее членов между собой.

3. Функция обучения предполагает, что семейный психолог может способствовать развитию навыков общения, приемов саморегуляции, самопознания.

4. Функция развития включает в себя то, что психолог помогает членам семьи в развитии основных социальных умений и навыков, таких как навыки внимательного отношения к другому, понимания нужд окружающих, умения оказывать поддержку и разрешать конфликтные ситуации, выражать свои чувства и замечать чувства других людей. Также специалист в данной области способствует поиску ресурсов семьи,



позволяющих каждому из ее членов осознать и использовать возможности для саморазвития.

5. Информационная функция связана с тем, что психолог предлагает семье или ее отдельным членам дидактическое изложение информации о психическом здоровье и здоровье, норме и ее вариантах, а также советы, руководства.

Можно выделить следующие виды психологической помощи семье:

- Информирование. Психолог может предоставить семье или отдельным ее членам информацию об особенностях функционирования семьи на разных этапах развития, о задачах, стоящих перед семьей в кризисные периоды, о возрастнопсихологических особенностях развития личности, а также о возможности получения дополнительной помощи у других специалистов.

- Индивидуальное психологическое консультирование (психотерапия). Психологическое консультирование – процесс, ориентированный на личностный рост клиента, в ходе которого последний узнает больше о себе самом, учится связывать эти знания со своими целями так, чтобы достигнуть более полного и гармоничного бытия в мире.

- Консультирование (психотерапия) супружеской пары. Данный вид психологической помощи представляет собой работу с супружеской парой и направлен на оптимизацию взаимодействия между брачными партнерами.

- Групповое консультирование (психотерапия) супружеских пар. Этот вид работы предполагает объединение в группу нескольких супружеских пар с целью получения поддержки и проработки супружеских проблем.

- Семейное консультирование (психотерапия). В семейном консультировании принимает участие нуклеарная либо расширенная семья. Как правило, этот вид психологической помощи используется в том случае, когда имеющиеся проблемы затрагивают всю систему в целом.

- Групповое семейное консультирование (психотерапия). Данный вид психологической помощи предполагает организацию работы двух типов групп: гомогенных (родительских, детских, групп для матерей и др.) и гетерогенных, используемых на определенных этапах работы с семьей и чаще всего принимающих форму совместных занятий родительских и детских групп.

В настоящее время в практической психологии предложено огромное количество техник, которые могут быть использованы для гармонизации отношений в семье. Многие из них могут быть использованы в работе семейного психолога, в том числе и техники музыкотерапии (Олифинович, 2006).

Лечебное воздействие музыки на организм человека известно еще с древних времен. Первые обращения к описанию и изучению этого феномена можно обнаружить уже в работах античных философов. С именем Пифагора связана традиция «сравнивать общественную жизнь как с музыкальным ладом, так и с оркестром, в котором каждому человеку подобно инструменту в оркестре, отведена своя роль».

Пифагором, по свидетельству его учеников, были найдены мелодии против неумеренных страстей, против уныния, раздражения и других душевных недугов. По мнению другого греческого мыслителя – Платона – могущественность и сила государства напрямую зависли от того, какая музыка, в каких ладах и ритмах в нем звучит. Аристотель, развивая представления философов о важности музыки в жизни общества, обращал внимание на способность музыки выступать средством гармонизации индивида с общественной жизнью. Он подробно описал музыкальные лады, ведущие к изменению психики в том или ином направлении.

В Древнем Китае музыка входила в число наук, обязательных для изучения и составляла важнейший элемент воспитания. В Индии, как и в Китае, древние врачи



широко использовали музыку в качестве лечебного средства: вибрации, которые возникали в организме при пропевании определенных мантр, приводили к улучшению состояния пациентов и использовались для лечения многих болезней (Петрушин, 2006).

Музыкотерапия представляет собой метод, использующий музыку в качестве средства коррекции. Ее многочисленные методики предусматривают как целостное и изолированное использование музыки в качестве основного и ведущего фактора воздействия, так и дополнение музыкальным сопровождением других коррекционных приемов для усиления их воздействия и повышения эффективности. Существуют две основные формы музыкотерапии: активная и пассивная (рецептивная). Активная музыкотерапия представляет собой терапевтически (психотерапевтически) направленную, активную музыкальную деятельность, заключающуюся в воспроизведении музыкального материала с помощью собственного голоса или каких-либо музыкальных инструментов. Пассивная предполагает процесс восприятия (слушания) музыки с психотерапевтической целью.

Любой процесс деятельности имеет тенденцию принимать ритмическую форму. Именно таким ритмическим раздражителем является музыка.

Музыка выступает и как средство для отвлечения от беспокоящих человека мыслей, и как средство успокоения и даже лечения. Большое значение играет музыка как средство борьбы с переутомлением. Музыка может задавать определенный ритм перед началом работы, настраивать на глубокий отдых во время перерыва.

Проведенные учеными наблюдения над людьми с различной музыкальной подготовкой показали, что сильное физиологическое воздействие на организм производят только хорошо известные классические и народные мелодии. Поэтому, используя музыку в качестве вспомогательного лечебного средства, нужно учитывать соответствующие вкусы отдельных людей. Среди музыкальных инструментов можно выделить лидеров по воздействию на состояние человека. Наибольшее влияние оказывает органная музыка.

Музыка в труде, так же как и во время отдыха, способна возбудить и успокоить, ободрить и развеселить, воодушевить и вдохновить. Обладая большой силой психофизиологического воздействия, она способна придать покой и движение, легкость и тяжесть, возбудить то или иное эмоциональное впечатление.

Таким образом, семейный психолог может применить техники музыкотерапии как для коррекции эмоциональных отклонений пациента, так и для физиологического воздействия музыки на пациента.

Музыкотерапия активно используется в коррекции эмоциональных отклонений, страхов. Шведская школа считает, что в коррекционной работе музыкотерапии должна отводиться центральная роль, так как музыка благодаря своим специфическим особенностям в состоянии проникнуть в глубинные слои личности (Баранов, 2012).

Физиологическое воздействие музыки на человека основано на том, что нервная система, а с ней и мускулатура обладают способностью усвоения ритма. Музыка как ритмический раздражитель стимулирует физиологические процессы организма, происходящие ритмично как в двигательной, так и в вегетативной сфере. Ритмы отдельных органов человека всегда соразмерны. Между ритмом движения и ритмом внутренних органов существует определенная связь. Ритмические движения представляют собой единую функциональную систему, двигательный стереотип. Используя музыку как ритмический раздражитель, можно достигнуть повышения ритмических процессов организма в более строгой компактности и экономичности энергетических затрат.

Известно, что ритм марша, рассчитанный на сопровождение отрядов войск в длительных походах, чуть медленнее ритма спокойной работы человеческого сердца.



При таком ритме музыки можно идти очень долго, не испытывая сильной усталости. В то же время марши, звучащие во время парадных шествий, более энергичны. Это несколько повышает нормальный ритм человеческого сердца в спокойном состоянии. Поэтому такие марши оказывают бодрящее, мобилизующее воздействие. Показано что ритм вальса в три четверти оказывает успокоительное воздействие. Не меньшей силой воздействия, чем ритм обладает музыкальная интонация.

Для проведения музыкотерапии подбор произведений приобретает особое значение при моделировании настроения. Для этого не рекомендуется использовать модные шлягеры или популярные новинки. Достаточно длинное и универсальное эмоциональное воздействие без эффектов «пресыщения» оказывают лишь классические произведения П.И. Чайковского, С.В. Рахманинова, И.С. Баха, Ф. Шопена, К. Глюка, Л. Бетховена и др.

В большинстве исследований указывается, что достаточно провести 8 – 10 сеансов направленного прослушивания музыки, чтобы получить наглядное улучшение психического состояния человека. Рекомендуется последовательно прослушивать два – три специально подобранных комплекса, состоящих из трех произведений, вызывающих в итоге сводную реакцию.

Для моделирования настроения пациентов при проведении музыкотерапии можно порекомендовать следующие музыкальные произведения:

- при переутомлении и нервном истощении – «Утро» Э. Грига, «Полонез» М. Огинского;
- при угнетенном меланхолическом настроении – «К радости» Л. Бетховена, «Аве Мария» Ф. Шуберта;
- при выраженной раздражимости, гневности – «Хор пилигримов» Р. Вагнера, «Сентиментальный вальс» П.И. Чайковского;
- при снижении сосредоточенности, внимания – «Времена года» П.И. Чайковского, «Лунный свет» К. Дебюсси, «Грезы» Р. Шумана.

Программа тонизирующего воздействия реализуется с помощью «Чардаша» Ф. Монти, «Аделита» Г. Пёрсела, «Шербургские зонтики» М. Леграна и др. (Грушко, 2008).

Изучением музыкотерапии занимались различные ученые в разное время. У этой области практической психологии большой потенциал. Научные исследования в этой области доказывают, что музыкотерапия важна и необходима человеку для его развития, благоприятного эмоционального состояния. Музыкальная терапия в работе семейного психолога важна, так как при использовании техник данной терапии можно скорректировать эмоциональное состояние пациента, физиологически воздействовать музыкой на него, что, в конечном счете, поможет ему настроиться на благоприятную работу, разрешение его родительских либо супружеских проблем.

Библиографический список

1. Баранов Ю.А. Музыкотерапия как вид терапии // Ученые записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. – 2012. - № 17. - С. 125 – 129.
2. Грушко Н.В. Использование музыки как средства психокоррекции личностных проблем творческим самовыражением / Вестник Омского университета. Серия: Психология. – 2008 - № 2. – С. 77 – 81.
3. Олифинович Н.И., Зинкевич-Куземкина Т.А., Велента Т.Ф. Психология семейных кризисов. – М.: Речь, 2006. – 360 с.
4. Петрушин В.И. Музыкальная психология. – М.: Академический Проект, 2006. – 400 с.



**ОБ ОСНОВНЫХ РЕЗУЛЬТАТАХ ИССЛЕДОВАНИЯ СЕМЕЙ,
ПЕРЕЖИВШИХ РАЗВОД****Лотарева К.Р.****научный руководитель канд.пед.наук Логунова О.В.***Сибирский государственный технологический университет*

Одним из важнейших звеньев сложного процесса социализации личности несовершеннолетних детей является семья. Выступая как микро модель общества, семья предназначена служить «проводником включения человека в сложный и противоречивый окружающий мир». Однако анализ современной действительности свидетельствует о факте серьезных изменениях, происходящих в семье: во многих из них не выполняются семейные функции или выполняются не в полном объеме, значительные изменения претерпевают психологические установки супругов на сохранение брака, его прочность, в обществе практически сформировано толерантное отношение к разводу. Россия - одна из лидирующих стран по количеству разводов. Этому служат подтверждающие данные Демографического Ежегодника Организации Объединенных Наций, в котором ежегодно публикуется статистика разводов по всему миру. Так, например, статистика разводов по данным этого источника в России в 2014 году составила 172 310 на 207 825 браков, тогда как в 2013 году число разводов составило 157 065. Приведенные для сравнения статистические данные показывают, что с каждым годом количество разводов в нашей стране увеличивается, а значит вместе с тем, происходит и рост числа неполных семей, рост безотцовщины при живом отце, так называемых «трудных» детей и др. Среди основных причин семейного развода можно обозначить: несоответствие взглядов на жизнь и жизненные цели; неверность одного из супругов; проблемы с алкоголем у одного из супругов; сексуальная дисгармония в отношениях супругов; импульсивное вступление в брак и его закономерный распад. Семейный развод в разной степени вероятен для разных этапов брака: в первый год брака разводится около 3 % пар; не дожив до 2 лет брака, разводятся 16 % супругов; в 3-4 летний период на развод подают 18 % пар; с 5 до 9 лет совместной жизни разводы достигают целых 28 %. На протяжении остальных лет брака угроза развода немного снижается, оставаясь при этом высокой.

Несмотря на то, развод это серьезное испытание для всех членов семьи, стоит отдельно акцентировать свое внимание на морально-эмоциональном материальном состоянии детей. Психические реакции детей на развод чаще всего проявляются в изменении их поведения, особенно после того, как происходит фактическое расставание с одним из родителей. У детей до 12 лет часто возникают ранее несвойственные им реакции. Страхи ребенка, внутренняя сосредоточенность на семейных проблемах могут проявляться в виде вызывающего поведения, гримасничанья на уроках, вспышек агрессивности, невнимательности, беспокойству, что отражается школьной успеваемости. Способ реагирования на развод часто зависит от пола ребенка. Девочки больше склонны к депрессии с повышенной плаксивостью, мальчики - к депрессии с проявлениями агрессивности, грубости и враждебности. Личность каждого ребенка имеет решающее значение для характера и способа его реагирования на развод. Развод родителей может сопровождаться утратой доверия ко всему миру и изменением привычных связей и отношений. Часто это означает смену жилья, поступление в новую школу и, быть может, впервые для ребенка, необходимость довериться новым для него людям. Вследствие такого сотрясения основ существования, которое приводит к повышенной самокритичности и структурной перестройке личности, страх, депрессия и враждебность ребенка



выражены тем сильнее, чем меньше он способен критически относиться к самому себе и анализировать создавшуюся ситуацию. Разводы в семьях способствуют росту количества детей, воспитывающихся в неполных семьях, которые в свою очередь входят в группу социального риска. На первом месте оказываются семьи в диапазоне от 3 до 6 лет брака с маленькими и новорожденными детьми.

Изучение и осмысление различных аспектов, освещающих психолого-педагогические и социальные проблемы семей, переживших развод, легли в основу данной статьи. Частными задачами в статье определяются: выявить типичные «ошибки» разведенных родителей в отношении своих детей, выработать на основании проведенного исследования для родителей рекомендации по избеганию таковых.

Проведенное нами исследование на базе социальных учреждений города Красноярска, предоставляющих социальные услуги семьям с детьми, подтверждает тот факт, что разведенные родители, остающиеся после развода со своими детьми «один на один» со своими проблемами, не готовы к реализации в дальнейшем своих родительских обязанностей в той мере, которое требует от них общество. Объем статьи не позволяет нам описать все полученные результаты исследования, поэтому остановим свое внимание на наиболее значимых с нашей точки зрения.

Среди наиболее часто совершаемых родителями «ошибок» в отношении своих детей нами в ходе исследования выделены (см. рис. 1):

- приклеивание ярлыков, т.е. родитель, с которым остался после развода ребенок, а, как правило, это мать, оскорбляет, унижает, настраивает ребенка против другого родителя (отца), навязывая свое мнение (среди ответов респондентов были такие, как «Твой отец нас бросил! У него новая семья и ты ему не нужен» или «Ты весь в отца! Такой же никчемный»). Таких ответов было 24%;

- перекалывание своих проблем на ребенка, т.е. часто разведенные родители делятся своими проблемами с ребенком, которые он не в состоянии понять (из ответов респондентов: «...Когда я осталась одна с дочерью после развода (а мне тогда было 22 года), сама того не подозревая, часто рассказывала ей о своих проблемах на работе, в личной жизни, как потом оказалось, это спровоцировало, что моя 5-летняя дочь стала винить себя в моих ошибках») - ответило 36 % ответов;

- посвящение себя целиком и полностью ребёнку, отодвигая на второй план свои интересы, нужды, требуя от него того же - ответило 18 % ответов;

- отказ ребенку в «детских радостях», т.е. испытывая ограничение в финансах, многие родители после развода часто вместо того, чтобы спокойно объяснить это ребенку, не в состоянии осуществить их мечту, кричат, что устали вкалывать на работе, чтобы хоть как то прожить, нанося тем самым неповторимый удар по его психике, - ответило 22 % ответов.

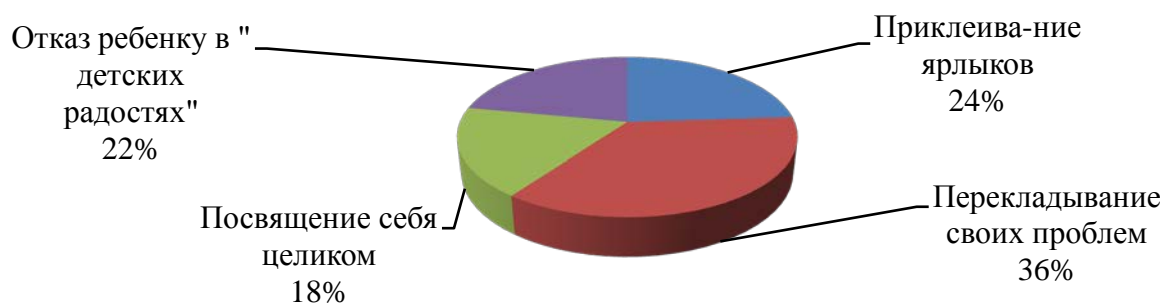


Рисунок 1. Типичные «ошибки», совершаемые родителями в процессе воспитания

При анализе ответов респондентов на вопрос «К каким результатам, влияющим на поведение детей, может привести развод?», получены следующие ответы, объединенные нами по группам проблем:

- а) «агрессия» - дети остро реагируют на замечания, просьбы родителей, огрызаются, кричат;
- б) «угрозы»- ребенок требует что-либо от родителей, за невыполнение которых идет шантаж, угрозы;
- в) «отчужденность»-ребенок закрыт в себе, своих мыслях;
- д) «чувство вины»-ребенок считает, что причиной развода является он;
- е) «одиночество»-ребенок сам по себе, им никто не интересуется;
- ф) «заботливость»-ребенок старается помочь родителям, взять на себя их обязанности;
- г) «самоуничижение»-у ребенка возникает представление, что он нелюбим, и это снижает у него чувство собственного достоинства;
- h) «депрессия»-дети переживают развод родителей как утрату.

Также в ходе исследования выявлено, что столкнувшись с ситуацией развода, родители не в состоянии самостоятельно найти ответы на свои вопросы, и тем более, обратиться за помощью к специалистам. Например, 74 % опрошенных родителей задавали себе такой вопрос «Как понять, что ребенок изменился после развода?» Действительно, многие родители попросту не замечают изменений в ребенке. Кто-то занят собой, своими проблемами, а кто-то старается загладить свою вину, задаривая подарками и деньгами ребенка, считая, что тем самым уделит ему внимание. А что на самом деле чувствует ребенок внутри узнать можно только в процессе общения с ним, когда можно на доверительных началах спросить его обо всем.

Работа с разведенными семьями предполагает комплексный подход, здесь могут найти применение такие технологии социальной работы, как: социальная диагностика, социальная профилактика, социальное посредничество, социальное консультирование, социальная коррекция, социальная терапия, социальная реабилитация. В тоже время, содействие в повышении педагогической компетенции у разведенных родителей связывается нами с выработкой практических рекомендаций для них. Опираясь на данные современной педагогики по вопросам проблем разводов, а также на результаты, полученные в ходе обобщения и анализа существующего опыта, нами разработаны следующие рекомендации для разведенных родителей.

1. Объясните ребенку, что разрыв между вами носит окончательный характер. Многие дети цепляются за фантазии о том, что их родители однажды помиряются и семья снова восстановится. Для того чтобы ребенок пережил и переработал факт развода, он должен реалистически смотреть на создавшееся положение.

2. Для маленького ребенка особенно важно, чтобы родители в конкретной и спокойной форме объяснили ему, как будет протекать его будничная жизнь в дальнейшем. Ребенку следует рассказать, где он будет спать, где будут размещаться его игрушки, как часто он будет видеться с отцом или матерью. Он должен быть уверен в том, что родители навсегда останутся для него родителями и всегда будут его любить.

3. Старайтесь свести к минимуму споры и взаимное выяснение отношений. Нет никаких сомнений в том, что ребенок расстраивается сильнее в тех случаях, когда родители постоянно ссорятся. Особенно страдают те дети, которые втягиваются родителями в конфликт между собой.

4. Успокойте ребенка и объясните ему, что у него нет повода для беспокойства, если визиты одного из родителей отменяются или становятся более редкими. Участли-



вость нейтрального взрослого, которым может быть отчим, тетя или дядя может оказать ему помощь в таком случае.

5. Позвольте ребенку выразить свой гнев и помогите ему простить своих родителей. Хотя это дается нелегко, родители должны пытаться воспринимать гнев ребенка и относиться к нему, как к нормальной эмоциональной реакции. Объясните ребенку также, что он не несет никакой вины за развод. Ребенок должен осознать, что сможет сохранять хорошие отношения с обоими родителями после их развода.

6. Помогите ребенку обрести душевное равновесие. Заверьте, что отец (мать) любят его. Скажите, что так бывает с очень многими людьми.

7. Постарайтесь не менять часто место жительства. Ребенок, теперь больше, чем когда-либо, нуждается в сохранении своих дружеских связей.

8. Помогите ребенку взрослеть и становиться самостоятельным, чтобы у него не было зависимости от вас.

В тоже время, данные рекомендации будут полезны и для педагогов, специалистов организаций социального обслуживания, правоохранительных органов и др. поставщиков социальных услуг, с целью преодоления последствий развода.

В итоге рассмотрения данного вопроса можно отметить, что проблема развода актуальна и злободневна во всем мире, и наша страна, к сожалению не исключение. Люди встречаются, люди расходятся, а дети остаются, и нужно правильно рассказать им о разводе, чтобы не навредить психике и душевному состоянию. Данная работа для меня как автора статьи интересна и значима, т.к. лежит в области будущих профессиональных интересов в области практической социальной работы. В дальнейшем, приумножая свои профессиональные знания, умения в контексте данной проблематики, с моей стороны возможны следующие действия в ходе производственной практики: разработать в виде буклетов рекомендации для родителей, оставшихся после развода с детьми, а также для детей из неполных семей, распространять их по организациям социального обслуживания, судам, ЗАГСам, женским консультациям; консультирование неполных семей с детьми по мерам адресной социальной поддержки. Во время и после развода-психика ребенка самая не защищенная, и мы надеемся, что рекомендации, описанные в данной статье, помогут родителям ознакомиться и, по возможности, избежать роковых ошибок в процессе общения и воспитания своих детей.

Список использованных источников

1. Артамонова Е.И. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования: Учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / Е.И. Артамонова, Е.В. Екжанова, Е.В. Зырянова и др.; Под ред. Е.Г. Силяевой. - М.: Издательский центр «Академия», - 2002. -192 с.

2. Шишковец Т.А. Справочник социального педагога [Текст] / Т.А. Шишковец - М., ВАКО, 2005. - 208 с.

3. Целуйко В.М. Психология неблагополучной семьи [Текст] / В.М. Целуйко - М., ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004-272 с.

4. Браки и разводы в России. Неутешительная статистика [Электронный ресурс].-Режим доступа: <http://arriva.ru/publications/news/26899/>.



РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ДОУ

Лыцова О.О.

научный руководитель ст. преподаватель Волкова М.А.

Сибирский Федеральный Университет

В связи с достижениями в науке и практике, изменениями, происходящими в современном социуме, все более высокие требования предъявляются к воспитанию и образованию подрастающего поколения. В Концепции модернизации российского образования на период до 2020 года указывается, что «образование направлено не только на усвоение обучающимися определенной суммы знаний, но прежде всего на развитие его личности, его познавательных и созидательных способностей». В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования отмечается, что одним из принципов построения дошкольного образования является формирование познавательных интересов и познавательных действий ребенка в различных видах деятельности.

Особой и важной областью феномена «интерес» является познавательный интерес. Познавательное развитие необходимо начинать в дошкольном возрасте, так как именно в этот период формируются важные качества личности, которые будут необходимы человеку в последующей жизни.

Познавательные интересы оказывают большое побудительное влияние на процесс и результат учения. Экспериментальные данные Л.И. Божович, Л.А. Венгера, Н.Г. Морозовой свидетельствуют, что наличие устойчивых познавательных интересов – один из показателей готовности ребёнка к школьному обучению. Исследования Б.Г. Ананьева, Л.Н. Божович, Л.С. Выготского, Л.А. Венгера, А.Г. Запорожца показывают, что познавательный интерес формируется более успешно при активной познавательной деятельности. Познавательный интерес ребенка проявляется в стремлении узнавать новое, выяснять непонятное о качествах, свойствах предметов, явлений действительности, в желании понять их сущность, найти между ними имеющиеся отношения и связи.

Кроме того, в федеральных государственных требованиях к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования в качестве одной из составляющих содержания образовательной области «Познание» указывается развитие у детей познавательных интересов. Поэтому формирование их и их предпосылок, начиная с дошкольного возраста, – важная задача в системе воспитания положительного отношения к знаниям и учебной деятельности.

Цель – изучение особенностей развития познавательного интереса у старших дошкольников в условиях ДОУ.

Объект – познавательный интерес старших дошкольников.

Предмет – особенности развития познавательного интереса у старших дошкольников в условиях ДОУ.

Гипотеза исследования: Мы предполагаем, что развитие познавательного интереса старших дошкольников в условиях ДОУ будет более эффективным при организации опытно-экспериментальной деятельности детей.

В настоящее время существуют различные подходы к определению понятия познавательного интереса. Он рассматривается как: избирательная направленность человека (Н.Ф. Добрынин, Т. Рибо); проявление умственной и эмоциональной активности (С.Л. Рушинштейн); активатор разнообразных чувств (Д. Фрейер);



специфическое отношение личности к объекту, вызванное сознанием его жизненного значения и эмоциональной привлекательности (А.К. Ковалев).

В развитии ребенка дошкольного возраста существуют определенные закономерности, которые влияют на процесс формирования познавательного интереса.

Известно, что к старшему дошкольному возрасту заметно нарастают возможности инициативной преобразующей активности ребенка. Этот возрастной период важен для развития познавательной потребности ребенка, которая находит выражение в форме поисковой, исследовательской активности, направленной на обнаружение нового.

Поэтому взрослому важно в процессе обучения, поддерживая познавательную активность, создавать детям условия для самостоятельного поиска информации. Ведь знания формируются как результат взаимодействия субъекта (ребенка) с той или иной информацией. Именно присвоение информации через ее изменение, дополнение, самостоятельное применение в различных ситуациях и порождает знание (Л.А.Парамонова). Необходимо создавать такие условия, при которых бы раскрывались детские интересы к разным сферам действительности.

Интерес возникает лишь в ходе правильно организованной деятельности:

- Создание благоприятных условий, способствующих возникновению потребности в данной деятельности у детей;
- Создание положительного отношения к предмету (дети всегда готовы познавать то, к чему хорошо относятся, и не хотят даже слышать о том, к чему относятся плохо, отрицательно) и к деятельности — перевод смыслообразующих, отдаленных мотивов в более близкие, реально действующие;
- Организация систематической поисковой деятельности, в недрах которой формируется подлинный интерес, характеризующийся появлением познавательного отношения и внутренней мотивации, связанных с выполнением данной деятельности;
- Построение деятельности с таким расчетом, чтобы в процессе работы возникали все новые вопросы и ставились все новые задачи, которые становились бы неисчерпаемыми на данном занятии.

Одним из основных условий являются участие в различных видах деятельности (игровой, познавательно-исследовательской, изобразительной и других). Мы остановимся на опытно-экспериментальной деятельности.

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет говорить о следующих особенностях детского экспериментирования: экспериментирование понимается как особый способ духовно – практического освоения действительности, направленный на создание таких условий, в которых предметы наиболее ярко обнаруживают свою сущность; экспериментирование является методом обучения, если применяется для передачи детям новых знаний; экспериментирование как специально организованная деятельность способствует становлению целостной картины мира ребенка дошкольного возраста и основ культурного познания им окружающего мира; экспериментальная работа вызывает у ребенка интерес к исследованию природы, развивает мыслительные операции (анализ, синтез, классификацию, обобщение и др.), стимулирует познавательную активность и любознательность ребенка, активизирует восприятие учебного материала по ознакомлению с природными явлениями, с основами математических знаний, с этическими правилами жизни в обществе и т.п.; детское экспериментирование состоит из последовательно сменяющих друг друга этапов и имеет свои возрастные особенности развития.

Ребёнок усваивает всё прочно и надолго, когда он слышит, видит и делает сам. Вот на этом и основано активное внедрение детской экспериментально-опытной деятельности в практику работы с детьми старшего и подготовительного возраста.



Успешное решение проблемы формирования познавательного интереса в практике дошкольного образования позволяет преодолеть инерцию репродуктивных форм обучения и вовлечь ребенка в активное, деятельное познание предметного мира. Многими исследователями доказано, что любознательность, активность детей не есть свойство, присущее возрасту и развивающееся стихийно. Формирование познавательной активности требует целенаправленной работы с детьми.

Список литературы

1. Арсеньева М.С. Значение детского экспериментирования для детей дошкольного возраста.// Дошкольное воспитание. – 2012 - №4. – С. 54-57.
2. Баранова Э.А. Исследование познавательного интереса в структуре общей способности у дошкольников и младших школьников.// Вестник Мининского университета. - 2014. - № 3 (7). - С. 1.
3. Вахрушева Л.Н. Воспитание познавательных интересов у детей 5-7 лет. – М.: ТЦ Сфера, 2012
4. Выготский, Л.С. История развития высших психических функций [Текст] // Собр. соч.: в 6 т. – Т. 3. – М., 1983.
5. Деркунская В.А. Проектная деятельность дошкольников/Учебно-методическое пособие. – М.: Центр педагогического образования, 2013.



СТАБИЛИЗАЦИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ РЕБЕНКА СОВЗ И ЕГО СЕМЬИ ПРИЗНАНИЯ И ИПОТЕРАПИЕЙ

Макушина К.В.

научный руководитель канд. юрид. наук, доцент Чиганова С. Д.

Сибирский федеральный университет

В последнее время отмечается рост заинтересованности специалистов в изучении родительского отношения к ребенку с ограниченными возможностями здоровья. Активное включение семьи особого ребенка в систему психолого-педагогической помощи, поиск форм психологической помощи самим родителям, создание моделей комплексного психокоррекционного воздействия на детско-родительские отношения стали в настоящее время актуальными задачами для специалистов, работающих с данной категорией детей в условиях инклюзивного образования.

Появление в семье ребенка с нарушениями в развитии является стрессовой ситуацией для родителей. Семья попадает в кризисную ситуацию, и часто наблюдается ее изоляция от общества. Родители трудно принимают факт инвалидности ребенка, их одолевает чувство вины и страха за его будущее. В 2012 году отделение раннего вмешательства детей до 3х лет «Центра социальной реабилитации инвалидов и детей инвалидов Калининского района Санкт-Петербурга» провели наблюдение таких семей. В результатах наблюдения отмечается, что иппотерапия является эффективным средством социальной адаптации и сплочения семьи. Родители видят сильные стороны своего ребенка, перспективу его развития и сами начинают активно включаться в процесс его реабилитации. Также у родителей отмечается снижение тревожности и растерянности.

Что касается работы с детьми, то результатами взаимодействия ребенка и лошади являются повышение способности самостоятельно контролировать свои действия, поступки, развитие умения находить решения в трудных ситуациях, повышение коммуникативной активности, улучшение памяти, внимания, речи. В свою очередь, данные навыки являются основополагающими для успешного обучения ребенка в школе (Л.И. Божович, Д.Б. Эльконин, А.А.Рояк, Д.Фитцпатрик, Л.М.Шипицына).

Обычные наблюдения специалистов фиксировались по двум направлениям: изменения в физическом статусе и сдвиги в психоэмоциональной и личностной сферах. По первому направлению фиксировалось: увеличение объема движений в суставах, снижение количества и уменьшение амплитуды гиперкинезов, снижение патологического тонуса мышц, проявлений атаксии, улучшение равновесия и улучшение походки. А также формирование прикладных двигательных актов и выполнение бытовых операций, и, наконец, улучшение общего состояния и настроения, что вполне соотносится и со вторым направлением в наблюдениях. По второму направлению отмечалось: появление уверенности в своих возможностях, повышение самооценки, появление раскованности, активности, снижение излишней возбудимости, избавление от страхов, вялости, безучастности, улучшение коммуникабельности, проявление интереса к общению с окружающими, в т.ч. с лошадью и др.) И, ко всему, по обоим направлениям, отмечалось наблюдаемое в целом, повышение уровня качества жизни пациента и его семьи, базирующееся на положительных сдвигах в состоянии здоровья пациента.

Итак, участие в иппотерапевтических программах позволяет ребенку и членам его семьи на время вернуться в естественную природную среду, получить опыт существования в системе безусловных ценностей – природа, жизнь, красота, движение, радость. Ребенок попадает в ситуацию здорового развития, естественной стимулирующей среды. Очевиден и оздоравливающий эффект. Выезжая на занятия иппотерапией, люди



начинают проводить достаточно длительное время на свежем воздухе, эффект от которого повышается за счет увеличения двигательной активности (ведь родители, как правило, привлекаются к непосредственному участию в занятии). Такой опыт дает ребенку-инвалиду возможность помимо эффекта физической реабилитации, побывать в новой ситуации, открывающей ему и членам его семьи перспективы жизни, а не выживания.

Особенно важно, что ребенок и его близкие сталкиваются, наконец, с ситуацией, когда внимание уделяется не диагнозу, а личности ребенка. Семья получает своеобразный «опыт любви», «опыт безусловного принятия», взаимодействия с семьей как ценностью, а не с заболеванием.

Различные упражнения и игры на спине лошади создают положительный эмоциональный фон, общение с животным стимулирует желание и умение слушать, дает ребенку возможность осознанно получать опыт и помогает обрести уверенность в себе. Также у занимающихся иппотерапией происходит улучшение психоэмоционального состояния, снижается уровень напряженности, повышается стрессоустойчивость и работоспособность. Более того лечебная верховая езда способствует развитию коммуникативных навыков у пациента и способствует эффективной социализации. К тому же иппотерапия обеспечивает развитие чувства собственной значимости и силы.

Общаясь с лошастью, ухаживая за ней, дети инвалиды получают яркие впечатления как следствие это положительно влияет на их эмоциональный статус. Механизмы эмоционально-личностной регуляции более активно развиваются. Такие упражнения и игры детей инвалидов и лошади, общение с ней, индивидуальная работа инструктора с каждым ребенком стимулирует его к получению положительного опыта в общении и самореализации. Во время общения с лошастью у детей появляется интерес к жизни, повышается настроение, а чувство одиночества и страха исчезает. Кроме того

индивидуальная работа инструктора с каждым больным ребенком, проведение игр и упражнений стимулируют у него желание и стремление слушать, учиться, настаивают его на преодолении трудностей и помогают приобрести уверенность в собственных силах.

Примером этого может служить то, что каждый год проходят соревнования по конному спорту среди детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья. Многие из них завоевывают призовые места.

Таким образом, иппотерапия положительно влияет на состояние здоровья лиц с ограниченными возможностями здоровья. При этом является методом реабилитации, который учитывает физические, психические и интеллектуальные особенности пациента. Если иппотерапия таким образом влияет на ребенка, то значит идет положительный сдвиг в семье в целом.



КОМПОНЕНТЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК: ДИАГНОСТИКА И ВОЗМОЖНОСТИ РАЗВИТИЯ

Малютина А.С.

научный руководитель канд. психологических наук, доцент Басалаева Н.В.
Лесосибирский педагогический институт - филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Сибирский федеральный университет»

Для того чтобы быть в гармонии с собой и окружающим миром, чтобы успешно решать задачи, которые ставит каждый новый день, чтобы быть востребованным профессионально, чтобы адекватно общаться с другими людьми и находить ответы в самом себе, человек должен быть психологически здоров.

Государственные образовательные программы и проекты среди многих задач ставят одну из главнейших – сохранение и поддержание здоровья учащихся. Результат реализации этих глобальных программ, результат многолетней работы педагогов, психологов – выпускники школ, юноши, стоящие на пороге выбора профессии и вступления во взрослую жизнь. В этот период юношам и девушкам невероятно важно обладать сформированным психологическим здоровьем, поскольку время выбора профессии, учебы в ВУЗе – сложное время, требующее самоотдачи и мобилизации сил.

Однако не у всех юношей психологическое здоровье развито в полной мере. Мы считаем возможным развитие компонентов психологического здоровья в рамках образовательного учреждения.

Понятие «психологическое здоровье» введено в научный оборот известным российским психологом Дубровиной И.В. [1].

Психологическое здоровье - динамическая совокупность психических свойств, обеспечивающих гармонию между различными сторонами личности человека, а также между человеком и обществом, а также возможность полноценного функционирования человека в процессе жизнедеятельности [2: 21].

С точки зрения Хухлаевой О.В., обобщенная модель психологического здоровья включает в себя аксиологический, инструментальный, потребностно-мотивационный компоненты. Также как отдельный компонент выделяют отношение к здоровью [3: 37].

Нами было проведено экспериментальное исследование с целью изучения компонентов психологического здоровья юношей на базе КГБОУ СПО «Енисейский педагогический колледж». Выборка составила 52 человека.

В качестве диагностического инструментария мы использовали следующие методики: методика «Диагностика самоактуализации личности» (САМОАЛ) А.В. Лазукина в адаптации Н.Ф. Калина, «Методика исследования самоотношения» (МИС) С.Р. Пантелеева, «Методика определения уровня рефлексивности» А.В. Карпова, В.В. Пономаревой, «Индекс отношения к здоровью» С.Д. Дерябо, В.А. Ясвиной.

Анализируя результаты исследования с применением методики «Диагностика самоактуализации личности», мы можем выделить шкалы, показатели которых были у студентов наиболее низкими, а именно: взгляд на природу человека (у 33%), спонтанность (у 33%), гибкость в общении (у 31%). Такие показатели можно охарактеризовать негативным отношением к человеку, неверием в людей; низкий уровень спонтанности подтверждает недоверие к людям, являющееся следствием неуверенности в себе. В унисон с двумя предшествующими результатами 31% студентов обладают низким показателем гибкости в общении, проявляющимся в неумении выстраивать взаимоотно-



шения, что является логическим продолжением низкого уровня шкал «Взгляд на природу человека» и «Спонтанность».

Среди наиболее высоких показателей в группе респондентов представлены показатели шкалы «Ценности» - 42% и показатели шкалы «Автономность» - 38%. Качественный анализ этих результатов позволяет прийти к выводу о том, что студенты, принимавшие участие в исследовании, разделяют ценности самоактуализирующейся личности и стремятся к гармоничным, здоровым отношениям с другими людьми. Высокие показатели по шкале автономности как одной из главных, по мнению психологов, позволяют нам с уверенностью говорить о хорошем психологическом здоровье у 38% исследуемых студентов. Анализируя низкие показатели шкал «Взгляд на природу человека», «Спонтанность», «Гибкость в общении» и высокие показатели шкал «Ценности» и «Автономность» у конкретных студентов, мы наблюдаем их пересечение. На наш взгляд, такие результаты не противоречат друг другу, а лишь позволяют сузить видение проблемной зоны, заключающейся в неуверенности в себе.

Далее кратко рассмотрим результаты, полученные по остальным шкалам, представленным в методике.

Шкала «Самопонимание»: у 14% студентов выявлены низкие показатели (отражают неуверенность в себе), у 27% - высокие (чувствительность к себе). По шкале «Ориентация во времени» у 20% студентов выявлены высокие показатели (умение жить «здесь и сейчас»), у 22% - низкие (стремление «задержаться» в прошлом или «запрыгнуть» в будущее, неумение жить в настоящем). Низкий уровень показателей по шкале «Потребность в познании» (бытийное познание, не связанное прямо с удовлетворением каких-либо потребностей, свойственное самоактуализирующейся личности) выявлен у 18% студентов. Высокий – у 14%. Шкала «Креативность»: 22% респондентов имеют высокий уровень, что проявляется в творческом отношении к жизни. Низкий уровень, выявленный у 10% респондентов, свидетельствует о невыраженности творческого начала в их деятельности и жизни, преобладание привычных форм принятия решений. По шкале «Аутосимпатия» 27% респондентов отличаются высоким уровнем показателей, что указывает на сформированность у них позитивной «Я-концепции», которая служит источником адекватной самооценки. Низкий уровень сформированности данной категории (27% испытуемых) говорит о неуверенности в себе, тревожности, неадекватности оценки себя и, соответственно, других. «Контактность»: низкий уровень имеют 14% студентов, что может проявляться в возникновении сложностей в социальном взаимодействии. Высокий уровень контактности имеют 26% испытуемых.

Обобщая результаты данного исследования, мы можем говорить о существовании группы студентов, развитие у которых качеств, относящихся к мотивационно-потребностному компоненту (вера в людей, спонтанность, гибкость в общении, самопонимание, аутосимпатия), необходимо. Считаем, что одной из основ несформированности данных качеств является неуверенность в себе, негативная «Я-концепция». В группу риска входят шесть студентов (11%), у которых отмечается преобладание низких показателей по большинству шкал, что указывает на необходимость целенаправленной работы по развитию к мотивационно-потребностного и аксиологического компонентов. Однако существует и положительная тенденция – у большого процента студентов отмечен высокий уровень развитости таких категорий, как «Ценности» и «Автономность» (42% и 38% студентов соответственно), которые включаются в базовые качества самоактуализирующейся личности.

Анализируя результаты исследования с применением методики исследования самоотношения С.Р. Пантелеева, мы можем отметить шкалы, показатели которых у студентов были наиболее высокими: шкала «Саморуководство» (у 32%) и шкала «Самоценность» (у 32%). Это означает, что респонденты считают основным источником



развития своей личности себя. Испытуемые способны прогнозировать свои действия, оказывать сопротивление внешним влияниям, контролировать свои эмоциональные реакции и переживания по поводу себя. Низкого уровня по шкале «Саморуководство» выявлено не было. Самоценность испытуемых выражается в высокой оценке ими своего духовного потенциала, своей неповторимости, уверенности в себе.

Наиболее низкие показатели в группе респондентов выявлены по шкалам «Закрытость» (у 26%) и «Самообвинение» (у 20%), что говорит о внутренней честности и открытости испытуемых с собой, критичность по отношению себе. Низкие же значения, полученные по шкале «Самообвинение», обнаруживают тенденцию к отрицанию собственной вины в конфликтных ситуациях. Защита собственного "Я" респондентов осуществляется путем обвинения преимущественно других, перенесением ответственности на окружающих за устранение барьеров на пути к достижению цели. Кратко рассмотрим результаты, полученные испытуемыми по остальным шкалам. «Самоуверенность»: высокие показатели - 26% (характеризуется ощущением силы собственного «Я», восприятием препятствий как преодолимых). Низкие показатели – 8% студентов были обнаружены у 8% испытуемых (сомнения в своих способностях, неуверенность в себе). По шкалам «Самопринятие» и «Самопривязанность» выявлен наибольший процент респондентов со средним уровнем показателей (82%), что отражает избирательность отношения к себе – склонность принимать не все свои достоинства (личностные свойства) и критиковать не все свои недостатки. Шкала «Отраженное самоотношение»: у 22% испытуемых - высокие показатели (респонденты воспринимают себя принятыми окружающими людьми); у 8% - низкие показатели. «Внутренняя конфликтность»: 18% - низкие показатели (положительное в целом отношение к себе, баланс между собственными возможностями и требованиями окружающей реальности; возможно отрицание своих проблем и поверхностное восприятие себя). 12% - высокие показатели (преобладание негативного фона отношения к себе, постоянным контролем над своим «Я»)

Таким образом, обращаясь к классификации компонентов психологического здоровья, мы можем говорить о состоянии формирования аксиологического компонента у респондентов. Вместе с тем существует группа студентов из 17 человек с низкими показателями по 2-3 шкалам (8% студентов с активным принятием себя, неуверенных в себе, 2% - считающих свою личность малоценной, 6% - с низким уровнем самопривязанности и другие, обозначенные выше). В группу риска входят три студента с низкими показателями по большому количеству шкал.

Анализируя результаты изучения рефлексивности у юношей и девушек по методике «Исследование уровня рефлексивности» А.В. Карпова, В.В. Пономаревой, мы видим, что показатели разделились следующим образом: 46% испытуемых обладают средним уровнем рефлексивности и 54% - низким, высокого уровня в группе респондентов выявлено не было. Мы можем заметить наличие проблемы неразвитости рефлексии более чем у половины студентов, принявших участие в исследовании, что говорит о несформированности у данных студентов инструментального компонента психологического здоровья, а это делает необходимым проведение работы, направленной на формирование умений и навыков рефлексии (у 28 человек).

Анализируя результаты методики «Исследование отношения к здоровью», видим следующую картину:

Наименее выраженный аспект отношения к здоровью – эмоциональный (у 68% студентов показатели на низком и ниже среднего уровне); наиболее развитый аспект отношения к здоровью – поступочный (у 63% студентов выявлен средний и высокий уровни). Общий показатель отношения к здоровью у 62% студентов находится на сред-



нем и высоком уровне, у 38% студентов (19 человек) – на низком и ниже среднего уровне, что включает их в группу риска.

Подводя итоги анализу исследования, отметим, что у 38% группы респондентов не развиты как отношение к здоровью в целом, так и отдельные компоненты отношения. 22% испытуемых, принявших участие в исследовании, не обладают системой взглядов на собственное здоровье (и здоровье других людей), не могут дать оценку своему состоянию, не готовы к организации определенных практических действий, связанных с сохранением, совершенствованием собственного состояния здоровья. Таким образом, в группу риска по данному компоненту психологического здоровья входят 14 человек (26%), у которых по шкалам методики преобладают показатели низкие и ниже среднего.

Подводя итоги анализу диагностики, мы можем сделать вывод о существовании проблемных моментов в состоянии компонентов психологического здоровья юношей и девушек: в плане низкого уровня развития рефлексии у 54% респондентов – инструментальный компонент; невыраженность эмоционального отношения к здоровью у 68% студентов, у 38% респондентов - низкий показатель общего отношения (компонент отношения к здоровью); низкий уровень показателей шкал-категорий «Взгляд на природу человека» - у 33% испытуемых, «Спонтанность» - у 33%, «Гибкость в общении» - у 31% респондентов – потребностно-мотивационный компонент; низкие значения шкалы «Самообвинение» у 20% - обвинение других, «Самоуверенность» - у 8% – аксиологический компонент.

Количество респондентов с недостаточной развитостью компонентов психологического здоровья распределилось следующим образом: у 28 человек – инструментальный компонент, у 14 человек – компонент «Отношение к здоровью», у 6 человек – мотивационно-потребностный компонент, у 9 - человек – аксиологический компонент.

Мы предполагаем, что методы арт-терапии могут быть применены для развития психологического здоровья юношей. Методы арт-терапии основаны на работе с художественными образами, на использовании невербального языка искусства для развития и совершенствования личности.

Нами была разработана система арт-терапевтических занятий, включающих такие направления, как: изотерапия, музыкотерапия, имаготерапия, сказкотерапия, куклотерапия. Система занятий по арт-терапии представляет собой 25 занятий, направленных на развитие таких компонентов психологического здоровья юношей, как: мотивационно-потребностный, аксиологический, рефлексивный и компонент отношения к здоровью. Занятия проводились в течение полугода, и теперь перед нами стоит новая задача: сравнив результаты первичной диагностики (представленные выше) и результаты повторного исследования, сделать вывод о том, действительно ли арт-терапия действительна в решении задач подобного рода.

Список литературы

1. Практическая психология образования / под ред. И.В. Дубровиной. - М.: Когито-центр, 1998. – 376 с.
2. Психология здоровья / под ред. Г.С. Никифорова. – СПб.: Питер, 2006. – 607 с.
3. Хухлаева О.В. Основы психологического консультирования и психологической коррекции. – М.: Академия, 2001. – 208 с.



ТАНЕЦ 5 РИТМОВ ГАБРИЭЛЛЫ РОТ И ЕГО ПРИМЕНЕНИЕ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ

Мартынова М. А.

Лесосибирский педагогический институт – филиал ФГАОУ ВПО «Сибирский федеральный университет»

Практические психологи для оказания помощи людям в разрешении психологических проблем часто обращаются к работе с телом, в том числе и к танцевальной практике. Самостоятельное направление практической психологии, которое использует движение в танце для того, чтобы помочь человеку преодолеть трудности психологического плана, называется танцевально-двигательной терапией (далее – ТДТ). Обращение к танцу как средству оказания психологической помощи желательно в том случае, если человек испытывает сложности в выражении эмоций и чувств, во взаимоотношениях с другими людьми, в осознании собственного тела и возможностей своего «Я». Кроме того, потенциал танцевальной практики высок в отношении развития способности к самовыражению и креативности. ТДТ располагает большим количеством техник, которые могут быть использованы в рамках групповой и индивидуальной работы. К их числу относятся аутентичное движение, свободный танец, творческий танец, кинестетическая эмпатия, танец-хоровод и т.д. Они могут быть использованы как на занятиях в рамках ТДТ, так и в качестве вспомогательных техник на занятиях в контексте других направлений практической психологии [1,5]. Особое место в этом случае занимает такая техника ТДТ как танец 5 ритмов, к применению которого в последнее время психологи часто обращаются в своей практике.

Создателем данной техники является «городской шаман» Габриэлла Рот (1941-2012). Она также известна как исполнительница, работавшая в жанрах World Music и Trance, режиссер, танцовщица, философ и преподаватель. Г. Рот была основателем музыкального коллектива «The Mirrors». Она занималась изучением новаторских направлений в театральном искусстве, и именно на этой основе в 60-е гг. XX в. ею был создан танец 5 ритмов. Он представляет собой особую практику аутентичного движения, разработанную специально для западных людей, «живущих в голове и разделенных с телом». Ведь большинство городских ритмов, в которых живет человек, не являются естественными для него и приводят к стрессу. Каждый день тело человека хочет отдыха, оно нуждается в быстром избавлении от стресса и наполнении энергией. Танец – это простой и самый короткий путь к тому, чтобы разгрузить голову от мыслей, отдохнуть от дел и вернуть себе силу. Когда человек живет, следуя своему собственному ритму, все в жизни приходит в равновесие. Открывая мудрость своего тела, доверяя ему, он обретает утраченную жизненную силу и двигается по жизни - легко, непринужденно и творчески – в ритме своего танца! Эта идея нашла свое отражение в одном из высказываний Габриэллы Рот: «Если ты не будешь танцевать свой собственный танец, кто его тогда станцует?» [2,4].

Целью танца 5 ритмов выступает исследование различных качеств движения и их связи с личностными свойствами и повседневным опытом. В рамках этой техники медитации в движении и танце Г. Рот выделила пять первичных ритмов движения, которые, по ее мнению, присутствуют во всех культурах и являются репрезентациями качеств, с которыми человек неизбежно встречается во внутренней и внешней реальностях. Рассмотрим их более подробно: 1. Flowing (Текучесть) – плавные, мягкие, округлые, непрерывные и текущие движения; движения «женской» энергии (инь). 2. Staccato (Прерывистость) – сильные, четкие, энергичные и ритмичные движения, направленные



вовне; «мужские» движения. 3. Chaos (Хаос) – хаотические, постоянно меняющиеся движения, «бурлящая лава». 4. Lirical (Лиричность) – тонкие, изящные, легкие движения, «полет бабочки» или «падающий лист». 5. Stillness (Неподвижность) – движение в неподвижности, постепенное замедление, наблюдение за первичными импульсами движения, «пульсирующая статуя» [1].

Эти ритмы движения являются репрезентациями характеристик личности. Сама Г. Рот следующим образом охарактеризовала влияние каждого из ритмов на психику человека: «В потоке вы открываете себя. В стакатто вы определяете себя. Хаос, растворяя все, помогает не привязываться к этому открытому и определенному «Я», и тогда «Я» не становится жестким и окостеневшим. Лиричность вдохновляет на уникальное выражение себя. И, наконец, неподвижность позволяет ощутить нечто большее, чем «Я»» [4].

В процессе работы у танцующих может возникнуть неприятие отдельных движений. Так, достаточно часто женщины не принимают «мужские», резкие и сильные движения. Одновременно они жалуются на недостаток внимания в семье, невозможность выразить свои чувства, положение жертвы. Однако в ходе работы выясняется, что именно ясное, яркое и четкое выражение своих желаний помогает изменить ситуацию. Другим распространенным «черным пятном» являются хаотические движения, поскольку яркость и непредсказуемость хаоса пугает. В этом случае танцующие понимают, насколько они не привыкли и не умеют «отпускать» себя, насколько они лишены непосредственности и спонтанности [1]. Следует отметить, что для человека, практикующего танец 5 ритмов, информативным выступает именно то, какие ритмы не являются для него комфортными. Это свидетельствует о том, что те личностные черты, которые связаны с данными ритмами, недостаточно развиты у него. Поэтому ему следует практиковать соответствующие ритмы для их формирования. В отношении этой идеи Г. Рот отметила следующее: «Танец – это самый быстрый и короткий путь к правде. Наши ритмы создают органичного человека. Человека заземленного, центрированного, реального. В целом задача практики остается неизменной – увидеть, что застряло и заставить это двигаться» [2].

При этом важно подчеркнуть, что работа Габриэлы Рот лежит скорее в области «нью-эйдж» и нуждается в некоторой модификации для привнесения ее в психологическую практику, т.е. данная техника должна быть адаптирована под деятельность практического психолога. В частности, процедура ее проведения должна включать в себя не только знакомство с инструкцией и спецификой каждого из ритмов танца, но и обсуждение, анализ ощущений и чувств, которые испытывали участники в рамках танцевальной практики [1].

Танец 5 ритмов в первый раз рекомендуется практиковать с закрытыми глазами, полностью отдаваясь, включаясь всем телом в каждый из ритмов. Далее возможны вариации с открытыми глазами, использованием разных ярусов (собственно танец, прикосновение) и взаимодействием с партнерами. Каждый ритм танцуется под специальную музыку (любая музыка из альбомов Г. Рот), продолжительность мелодии для каждого ритма – около пяти минут. Перед началом процесса проводится инструктаж, после процесса – обсуждение. В его рамках важно обратить внимание на то, какой из ритмов был самым привычным для каждого из танцующих, а какой – необычным и новым. Также нужно проанализировать, насколько энергичными и свободными в движениях чувствовали себя участники в каждом из ритмов.

Процесс работы проходит глубже и интенсивнее при использовании дыхания. Как отмечает Г. Рот, дыхание – это ключ к каждому из ритмов. Рекомендуется учитывать следующие закономерности при постановке дыхания в рамках техники: 1. Flowing (Текучесть) – медленное, глубокое, непрерывное дыхание. 2. Staccato (Прерывистость)



– отрывистое дыхание с акцентом на выдох, звук на выдохе. 3. Chaos (Хаос) – хаотическое, постоянно меняющееся дыхание. 4. Lirical (Лиричность) – легкое дыхание, внимание на легком выдохе, осознание кончиков пальцев рук и ног. 5. Stillness (Неподвижность) – медленное поверхностное дыхание с акцентом на вдохе, внимание постепенно переходит от поверхности тела вглубь.

Танец 5 ритмов Г. Рот может выполнять следующие функции на занятиях в рамках ТДТ. Диагностическая функция заключается в том, что танцующий обнаруживает «освоенные и неосвоенные» качества и то, как эта картина связана с его жизнью. Он может сделать осознанный выбор – освоить определенную зону своей жизни, до этого незнакомую или даже «запретную». Если использовать эту практику в начале и в конце занятия как тестовое задание (тестовая функция), то многие участники начинают более ясно воспринимать степень и качество наступивших личностных изменений. Терапевтическая функция предполагает, что вместе с другими техниками осознания и трансформации танец 5 ритмов позволяет человеку найти способы выражения себя, расширить диапазон реакций и форм взаимодействия [1].

Влияние танца 5 ритмов на психическое состояние человека проявляется в том, что он является отличным средством, которое позволяет человеку избавиться от стрессов и депрессии. Кроме того, он способствует снятию ограничений и блоков, препятствующих свободному движению, а также помогает поддерживать физическую форму, развивает гибкость, пластичность и уверенность в себе. Регулярная практика танца 5 ритмов позволяет человеку научиться чувствовать свое тело, как правило, он начинает чаще обращать внимание на ощущения, возникающие в нем, способен лучше управлять им и действовать спонтанно [3].

Таким образом, танец 5 ритмов Г. Рот относится к числу техник, которые могут быть использованы на занятиях в рамках ТДТ, а также при работе с клиентами в контексте других направлений практической психологии. Его внедрение в психологическую практику предполагает соответствующую организацию работы, а именно обязательный анализ тех чувств и переживаний, которые испытывали участники в ходе танца. Эффективность данной техники достаточно высока в разрешении таких психологических проблем как переживание негативных эмоциональных состояний, неуверенность в себе, сложности в осознании собственного тела, наличие зажимов, блоков и трудностей в движении.

Список литературы

1. Козлов В.В., Гиршон А.Е., Веремеенко Н.И. Интегративная танцевально-двигательная терапия. – СПб.: Речь, 2010. – 286 с.
2. Танец 5 ритмов [Электронный ресурс]. – URL: http://samopoznanie.ru/schools/tanec_5_ritmov/ (Режим доступа: 20.03.2015 г.).
3. Танец 5 ритмов. Жить танцуя [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.b17.ru/training.php?id=12026> (Режим доступа: 21.03.2015 г.).
4. Танец «Пяти ритмов» Габриеллы Ротт [Электронный ресурс]. – URL: <http://sorazvitie.ru/projects/zdorove-tela/tantsevalno-dvigatel'naya-terapiya/tanets-pyat-ritmov-gabrielly-rott> (Режим доступа: 25.03.2015 г.).
5. Шкурко Т.А. Танцевально-экспрессивный тренинг. – СПб.: Издательство «Речь», 2005. – 192 с.



ТРЕНИНГИ, КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ У СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Маслова А.А.

научный руководитель канди. психологических наук **Финогенова О.Н.**

Сибирский федеральный университет

Как уже отмечалось нами ранее, любая деятельность человека является целенаправленной. Успешность человека и результаты его деятельности напрямую зависят от того, насколько он грамотно и осознанно определяет для себя цели.

В силу того, что самоопределение как социально-психологический феномен и как научное понятие является многоаспектным, в науке наблюдаются различные подходы к его определению и изучению. Так, самоопределение понимается учеными как свободное избрание человеком своей судьбы (С.Л. Рубинштейн); осознание личностью своей позиции (К.А. Абульханова-Славская); формирование у индивида осознания цели и смысла жизни, готовности к самостоятельной жизнедеятельности (Л.И. Божович); содержательное конструирование человеком своего «жизненного поля» (М.Р. Гинзбург); относительно самостоятельный этап социализации (Г.П. Ников, В.Ф. Сафин). Механизм возникновения феномена самоопределения детально рассматривается в работах В.В. Столина; возрастные особенности личностного самоопределения - в трудах Л.И. Божович, Л.И. Шуйской, И.Г. Шендрик; проблема самоопределения в контексте профессиональной деятельности - в работах А.А. Бодалева, А.А. Дсркача, Е.А. Климова.

Вместе с тем в современной психологической науке пока не сложился целостный подход к пониманию самоопределения как интегративной личностной структуры. Несмотря на многообразие подходов к изучению данного феномена (событийно-смысловой, деятельностный, профориентационный и т.д.), многие аспекты проблемы самоопределения (такие, в частности, как проработка понятийного аппарата, выявление динамики формирования и соотношения различных структурных компонентов самоопределения в контексте социализации личности), нуждаются в дальнейших исследованиях.

Социальная ситуация развития современного юношества очень сильно разнится в зависимости от страны обитания и господствующей культуры. В большинстве развитых стран на период юности приходится время выбора профессии. Однако подлинное профессиональное самоопределение возможно лишь во взаимосвязи с самоопределением личностным, которое по мнению некоторых авторов, предшествует профессиональному и является его основой (Гинзбург М.Р., Пузырей А.А. и др.). С точки зрения других исследователей, это процессы идут параллельно, неизбежно пересекаясь.

Практика показывает, что в период ранней юности учащиеся далеко не всегда ответственны за свои поступки. Неопределенность целей, отсутствие опыта рефлексивного поведения, недостаточная сформированность критериев, правил и способов экзистенциального выбора приводят к тяжелым внутриличностным конфликтам, порождающим у определенной части молодежи отчужденность от общества, семьи, самих себя; провоцирующим агрессию, асоциальное поведение.

В этой связи особо следует отметить проблему развития личностного и профессионального самоопределения с помощью тренингов по целеполаганию.

Цель исследования – разработать и внедрить комплекс упражнения по целеполаганию.

Объект исследования – самоопределение старшеклассников.



Предмет исследования – упражнения по целеполаганию как средство самоопределения.

Гипотеза исследования – выбор профессии будущего определяется жизненными целями, если их знать, то и дальше легче определиться.

Термин “самоопределение” употребляется в литературе в самых различных значениях. Так говорят о самоопределении личности, социальном, жизненном, профессиональном, нравственном, семейном, религиозном. При том даже под идентичными терминами зачастую имеется в виду различное содержание. Для того чтобы прийти к достаточно четкому определению понятия необходимо с самого начала разграничить два подхода к самоопределению: социологический и психологический.

На основании контент-анализа определений понятия «самоопределение» удалось выявить 5 единиц-признаков, которые встречаются в большинстве определений: осознание ценностей группы или социальная ориентация; индивидуальный выбор цели; выбор профессии; осознание и соотнесение индивидуальных потребностей, возможностей и способностей с общественными запросами; деятельность в соответствии с ориентацией.

Самоопределение личности - сложное и многоаспектное понятие. Оно характеризуется такими проявлениями личности, как саморегуляция, синтез познавательного мотива и способов самостоятельного поведения, устойчивое положительное отношение к познанию, высокоорганизованному труду.

Самоопределяющаяся личность старшеклассника характеризуется личностными проявлениями, способами самостоятельного поведения в системе познания.

Самоопределение - это двусторонний процесс: с одной стороны - это форма самореализации и самоорганизации старшего школьника, с другой - результат педагогического воздействия в организации деятельности учащихся.

Профессионально-личностное самоопределение понимается в нашей работе, с одной стороны, как процесс поиска, осмысления и понимания личностью своего профессионального пути, развития и предназначения; с другой стороны, — как определенный уровень сформированности знаний, умений, мотивов, ценностей и смыслов, характеризующих психологическую готовность личности к профессиональному и жизненному выбору.

Юношеский возраст выступает как период самоопределения человека в мире, формирования жизненных планов, проектирования саморазвития, выявления жизненных перспектив, формирования индивидуального социально-психологического пространства развития субъекта; именно здесь предпринимается выбор профессии, во многом определяющий в дальнейшем характер взаимоотношений Человек-Мир.

Анализ возрастных и индивидуально-психологических особенностей становления самосознания и личностного самоопределения старшеклассников в свете отечественных (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, И.С. Кон, А.К. Маркова, Н.С. Пряжников, В.В. Сталин и др.) и зарубежных (Р. Берне, В. Франкл, Э. Эриксон и др.) исследователей показывает противоречивость и ограниченность этого процесса, что связано с отсутствием необходимого опыта профессиональной деятельности. Это определяет важность обеспечения таких условий среды и развития, которые оптимально способствуют социальной идентификации личности, обеспечивают самопознание, самореализацию, развитие качеств самостоятельности и активности, формирование системы личностных ценностей, определяющих профессиональный и жизненный выбор.



СОЦИАЛЬНАЯ ОДАРЕННОСТЬ ДЕТЕЙ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

**Михайлова В.П., педагог дополнительного образования детей учебной
группы «Лидер»**

*Муниципальное бюджетное образовательное учреждение дополнительного
образования детей «Дом пионеров и школьников» г.Назарово*

*Слишком много на свете людей, кому
никто вовремя не помог пробудиться
А.Экзюпери*

Термин «одаренные дети» обычно обозначает особая группа детей, опережающих сверстников в развитии, а само слово «одаренность» в буквальном смысле означает «подаренные способности». Любая одаренность человека предполагает успешное освоение определенной деятельности на основе реализации комплекса способностей и задатков. Однако в современном мире возрастает интерес в проблеме социальной одаренности, к феномену лидерства как одного из возможных проявлений социальной одаренности, так как именно такая личность характеризуется высоким качеством и эффективностью межличностных отношений. Определение социальной одаренности гласит, что эта *исключительная способность устанавливать зрелые, конструктивные взаимоотношения с другими людьми, она выступает как предпосылка высокой успешности в нескольких областях, предполагает способности понимать, любить, соперничать, ладить с другими*. Если говорить о социальной одаренности детей, то необходимо отметить, что она охватывает широкую область проявлений, связанных с легкостью установлений и высоким качеством межличностных отношений, позволяющие быть лидером, то есть проявлять социальную одаренность. Ведь успеха в жизни часто добиваются не те, у кого высокоразвитые интеллектуальные способности, а люди, как правило, обладающие свойством легко вступать в общение, устанавливать благоприятные межличностные отношения. Таким образом, основа успешности в социальной среде во многом зависит от социальной одаренности человека.

В отечественных педагогических исследованиях в XX веке термин «социальная одаренность» практически не употреблялся. Что было связано с идеологическими установками, которые предполагали, что проявление социальной активности, прежде всего, зависит от социальных установок личности, а не от его потенциала.

На наш взгляд, сфера дополнительного образования детей занимает особое место в развитии социальной одаренности, и если исходить из стратегии социального развития человека (по И.А.Липскому), то ребенок в процессе жизни развивается не только физически, психически, но и социально, причем именно дополнительное образование всеохватно по своему содержанию, удовлетворяет самые разнообразные интересы его личности. Именно поэтому, современное дополнительное образование детей рассматривается как пространство расширения возможностей развития гармоничной личности. В условиях реализации ФГОСТ возрастает роль внеурочной деятельности в образовательном процессе, а это означает, что общеобразовательная школа не является сегодня единственной средой для подготовки ребенка к самостоятельной жизни. Примером такой среды сегодня является система дополнительного образования детей, которая способна обеспечить одаренному ребенку системную и методическую, профессионально грамотную поддержку его одаренности на всех этапах: открытие, развитие, успех. Эффективной возможностью проявления социальной одаренности является именно свобода выбора ребенком желаемого вида деятельности.



Существует множество определений лидерской одаренности, в которых можно тем ни менее выделить черты: интеллект выше среднего, умение принимать решения, способность иметь дело с абстрактными понятиями, с планированием будущего, ощущением цели, направления движения, гибкость, приспособляемость, чувство ответственности, уверенность в себе и знание себя, настойчивость, энтузиазм, умение ясно выражать мысли. Целесообразно классифицировать (по М.И. Рожкову) социальную одаренность как одаренность *коммуникативную, аналитико-прогностическую и организаторскую*, а не по видам профессиональной деятельности.

Коммуникативная одаренность личности характеризуется умением легко и быстро устанавливать деловые и товарищеские контакты с людьми, стремлением расширения среды общения к участию в общественных или групповых мероприятиях, удовлетворяющих потребность людей в широком, интенсивном общении.

Аналитико-прогностическая одаренность характеризуется способностью установлению и структурированию отношений между элементами информации, построению целостного и дифференцированного общества проблемной ситуации на этой основе – к осуществлению прогнозирования развития явления, создания образа будущего в виде проекта, модели, плана будущего, гипотезы и т.п.

Организаторская одаренность характеризуется способностью достигать результата в руководстве деятельностью, связанной с созданием связей, взаимодействий между субъектами деятельности.

Разделение на эти виды социальной одаренности весьма условно, так как, например, необходимым условием организаторской успешности является коммуникативные способности. В то же время, человек, обладающий социально - коммуникативной одаренностью не всегда способен быть организатором.

Успешный опыт подобной системной работы есть в некоторых регионах России. Например, для развития социальной одаренности детей в федеральном детском центре «Смена» г.Москвы реализуется комплекс целевых программ. Одна из таких программ «Я – гражданин России», достаточно известная на территории всей страны, направленная на воспитание основ активной гражданско-патриотической позиции. Интересен опыт Красноярского ЦДТ №1, там реализуется образовательная программа творческого объединения "Лидер, в деятельности которой упор делается на жизненные ценности, занятия проходят в виде проведения тренингов, идет обучение навыкам публичных выступлений, ребят учат разрешать конфликты, получать навыки юного педагога-организатора в цивилизованном общении.

Оценив опыт коллег, в г.Назарово для создания условий разных сфер одаренности в Доме пионеров и школьников создан «Центр одаренных детей», который работает по нескольким ветвям одаренности школьников: интеллектуальную, художественно-эстетическую и социальную одаренность. Согласно Д.В.Ушакову, социальная одаренность проявляется в сфере лидерства и социальных взаимодействий.

По статистике, представленной управлением образования, 76% Назаровских школьников заняты в той или иной области дополнительного образования. Опыт нашей деятельности и исследований современных школьников г.Назарово показывает, что развитие социальной одаренности во многом зависит еще и от способа организации общественно-значимой деятельности детей. Именно поэтому, мы включаем подростков в разработку и реализацию различных социально-значимых проектов и акций, актуальных для нашего города и современного положения молодежи в обществе. При этом, между способом организации жизнедеятельности членов нашей детской организации и удовлетворенностью ее результатами также существует прямая связь и зависимость. Логично говорить о зависимости результатов развития социальной одаренности от способа организации той деятельности, в процессе которой она осуществляется. Практика



деятельности нашего коллектива свидетельствует, что чем лучше организована разнообразная деятельность детей, тем выше ее эффективность и тем больше у детей возможности реализовать себя в качестве лидера, а значит и школьника с организаторской и коммуникативной одаренностью. Эти особенности позволяют быть лидером, то есть проявлять лидерскую одаренность, которую можно рассматривать как одно из проявлений социальной одаренности.

Таким образом, в группе с одноименным названием красноярских коллег «Лидер» при Доме пионеров и школьников, создаются максимально подходящие условия для развития социальной одаренности детей. Целью нашей деятельности мы ставим - развитие практического опыта социальной одаренности детей и молодежи с помощью участия в детской общественной организации. Современные исследователи, развивая отечественные традиции Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, Б.М. Теплова, разработали комплекс разнообразных методик по развитию детской одаренности (Н.С. Лейтес, А.М. Матюшкин, В.С.Юркевич, Дьяченко О.М. и др.). Они обосновали решение широкого спектра научно-практических задач диагностики, прогнозирования развития интеллектуально-творческого потенциала личности, воспитания и обучения одаренных детей и подростков в образовательном процессе. Анализ данных работ стал теоретической основой нашей работы в области социальной одаренности детей и молодежи.

На практике выяснилось, что социальная одаренность подростков в системе ДОО будет эффективной, если обеспечиваются следующие условия:

- позитивная коммуникация в совместной деятельности;
- общественно значимая социальная активность;
- эмоциональная комфортность;
- креативная среда;
- обеспечивающие определение траектории развития одаренности подростков в

ДОО;

- формирование развивающей среды, стимулирующей реализацию потенциала одаренных подростков.

Работая в данном направлении, мы понимаем, что любому обществу нужны одаренные люди, и задача общества состоит в том, чтобы рассмотреть и развить способности всех его представителей. Однако, далеко не каждый человек способен развивать свои способности. Современное общество нуждается в личностях, способных увлечь за собой, организовать совместную деятельность, понимать других людей. Такие качества в нашей деятельности рассматриваются как основные составляющие социальных способностей. Очень многое зависит и от семьи, и от школы, задача которой состоит в том, чтобы поддержать ребёнка и развить его способности, подготовить почву для того, чтобы они были реализованы.

Все это осуществляется через организацию, конструированию ситуаций жизнедеятельности подростка, тренингов, способствующих максимальному проявлению индивидуального потенциала у возможно большего числа воспитанников, а также через оптимизацию стиля взаимоотношений, который характеризуется сотрудничеством, взаимопониманием и взаимодействием. На практике, это апробирование себя и своего поведения в роли представителей разных профессий и социальных категорий, участие в волонтерской и социально-значимой деятельности, организации ярких массовых мероприятий, с привлечением внимания к существующим проблемам в обществе. В результате, школьники понимают, что лидер это не только влияние на людей и признание сверстников, но еще и груз ответственности, необходимость ладить с разными людьми, все планировать, иметь свою стратегию и силу воли.

Представленный опыт показывает, что сегодня важно, и даже необходимо, сохранять и развивать именно современные дополнительные образование детей с макси-



мальным включением школьников в тренинговые, модульные и интенсивные способы обучения.

Вывод. Социальная одаренность детей существует давно, в современном быстромеменяющемся мире это качество принципиально важное, так как позволяет мобильно включаться в сегодняшней ситуации в социуме. Так же, часто помогает не только использовать свой образовательный ресурс школьника, но и повышать социальные, коммуникативные качества ребенка, которые часто помогают в будущем строить свою карьеру намного быстрее, чем обладая одними учебными знаниями и навыками. С этим можно и нужно продолжать работать. В рамках школы развить социальную одаренность крайне сложно. А в дополнительном образовании ребенок теперь может являться частью развивающегося интеллектуального потенциала государства, и быть уникальным ресурсом развития социальной, творческой и других видов одаренности юных россиян XXI века, способных ориентироваться в мире, быстро строить свою карьеру, быть ответственным, целеустремленным, деятельным и социально активным гражданином своей страны.

Список литературы

1. Кипнис М. Тренируем умение вести за собой, быть лидером, «мотором» и вдохновителем. блужших игр и упражнений для развития управленческих способностей : / ред.: Михаил Кипнис.– М. : АСТ: 200. – 6-11 с
2. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С. Лейтеса. М., 2000
3. «Психология одаренности детей и подростков»/под ред. Ю.Д. Бабаева, Н.С.Лейтеса, Т.М. Марюгина – М; 2000 г.
4. «Психология одаренности: от теории к практике»/под ред. Д.В. Ушакова – М; 2000 г.
5. Юркевич В.С. «Одаренный ребенок» – М; 1996 г.





УДК 159.9

КОНТРАСТНО-ЧАСТОТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ В НОРМЕ И ПРИ ШИЗОФРЕНИИ

Новикова К.О.,

научный руководитель канд. биол. наук, доцент Шошина И.И.

Сибирский федеральный университет

Шизофрения – одно из самых распространенных психических расстройств, сопровождающееся характерными нарушениями сенсорно-когнитивной сферы. Неоднократно показано, что нарушения восприятия и интегративных процессов у больных шизофренией связаны с изменением восприятия пространственно-временных характеристик зрительных стимулов (Butler et al., 2007; 2008; Kim et al., 2006), обработка которых осуществляется множеством относительно "узких" каналов – нейронных комплексов, настроенных на восприятие разных пространственных частот. Основные из них – это крупноклеточные магноцеллюлярные и мелкоклеточные парвоцеллюлярные каналы, берущие начало в сетчатке с проекциями через латеральное колленчатое тело таламуса к различным слоям зрительной коры (Shapley, 1996).

Крупноклеточные магноцеллюлярные и мелкоклеточные парвоцеллюлярные каналы, берущие начало в сетчатке с проекциями через латеральное колленчатое тело таламуса к различным слоям зрительной коры, являются основными каналами, обеспечивающими первичную фильтрацию зрительной информации, которую далее разным способом используют нейроны дорзального и вентрального пути. Нейроны магно-системы более чувствительны к низким пространственным частотам и высоким временным частотам, активно отвечают при низких уровнях контраста, обеспечивая быстрое проведение информации к нейронам преимущественно дорзального пути (передача информации из зрительной коры через теменную кору). Нейроны парво-системы более чувствительны к высоким пространственным частотам и низким временным частотам, обеспечивая «медленное» проведение информации преимущественно к нейронам вентрального пути, пролегающего через нижневисочную зону коры (передача информации из зрительной коры через височную кору). Нейроны парво-пути активируются при достижении контраста порядка 10 %. Изучение функционального состояния этих каналов при шизофрении важно для понимания причин дисфункции сенсорно-перцептивных процессов при шизофрении. Предполагается, что рассогласование в работе этих двух систем является причиной когнитивных нарушений, характерных для больных шизофренией.

Оценку свойств и функционального состояния магноцеллюлярных и парвоцеллюлярных каналов выполняют чаще всего используя метод регистрации контрастной чувствительности. В настоящее время существуют противоречивые данные и в визуальном контрастном обнаружении при шизофрении. Подавляющее большинство исследований свидетельствует о дисфункции у больных шизофренией магноцеллюлярных каналов с сохранением функций парвоцеллюлярных каналов. В то же время имеют место отдельные свидетельства о дисфункции при шизофрении парвоцеллюлярной системы (Chen Y., Palafox G.P., Nakayama K. Motion perception in schizophrenia. Arch. Gen. Psychiatry. 1999. V.56. P. 149.) или же обеих систем (Kantrowitz J.T., Butler P.D., Schecter I. et al. Seeing the World Dimly: The Impact of Early Visual Deficits on Visual Experience in Schizophrenia. Schizophrenia Bulletin. 2009. V. 35. I. 6. P. 1085.). Данные морфологических исследований не подтверждают сокращение числа магноцеллюлярных нейронов в латеральном колленчатом теле пациентов, страдающих шизофренией. В то же время зафиксировано заметное



сокращение числа нейронов (25%) стриарной коры у пациентов, страдающих шизофренией, при этом неясно как эти морфологические изменения отражаются на функциональном состоянии магно- и парвоцеллюлярных каналов.

Цель настоящего исследования оценить функциональное состояние высших отделов магноцеллюлярных и парвоцеллюлярных зрительных каналов у пациентов с первым эпизодом шизофрении и хронически больных шизофренией в условиях задачи уравнивания контраста надпороговых решеток Габора разной пространственной частоты

МЕТОДИКА

С помощью компьютерной визоконтрастометрии (Шелепин и др., 1985) определяли пространственно-частотную характеристику зрительной системы в задаче уравнивания контраста двух решеток Габора (рис. 1). Сравнимые решетки имели одинаковую пространственную частоту.

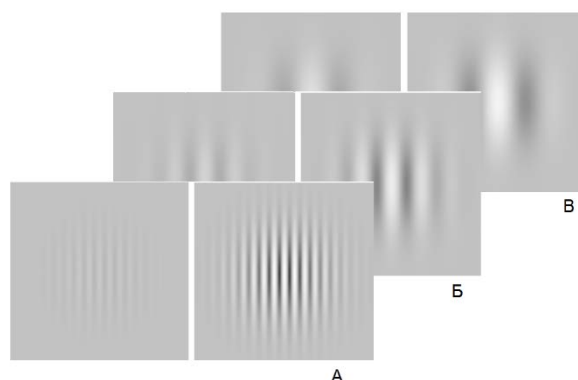


Рис. 1. Примеры пар решеток Габора с разной пространственной частотой А – пример пары решеток с высокой пространственной частотой, Б – средней пространственной частотой, В – с низкой пространственной частотой.

На экран монитора 17' SamsungSamtron 76E (яркость - 80-cd/m², разрешение - 640/480 пикселей, кадровая частота – 85 Гц) после гамма –коррекции выводили по два изображения решеток Габора с пространственной частотой 0,4; 3,6 и 18,2 цикл/град на сером фоне в двух окнах 317×317 мм, расстояние окнами – 10 мм. Пространственная частота каждой пары сравниваемых изображений решеток Габора была одинаковой. Решетка, расположенная справа, всегда была референтной (с ней осуществляли сравнение), вторая решетка, расположенная на экране слева, была тестовой. Контраст референтной решетки был постоянным и составлял 0,5. Контраст тестовой решетки был разным в диапазоне от 0 до 1. Задача испытуемого состояла в том, чтобы уравнивать контраст тестовой решетки с контрастом референтной решетки. Количество предъявлений элементов Габора каждой частоты равнялось 8. Расстояние от испытуемого до монитора составляло 4 м. Измерения проводили в затемненном помещении, где источником освещения был только экран монитора. Перед началом исследований с целью коррекции геометрических искажений всегда выполняли калибровку монитора, возможности которой заложены в компьютерной программе.

Наблюдение осуществляли бинокулярно. Для фиксации положения головы испытуемого использовали стандартную лобно-подбородную подставку, называемую в офтальмологической литературе «лицевой установкой». Острота зрения всех испытуемых была нормальной или скорректированной до нормы. Условия проведения исследований соответствовали Хельсинкской декларации всемирной медицинской ассоциации.

В исследованиях участвовали: 20 психически здоровых испытуемых женского пола и 43 пациента (все женщины) психоневрологического диспансера г. Красноярск, находящиеся на лечении в стационаре, с диагнозом параноидная шизофрения (F20.0 по классификации МКБ–10). Все испытуемые правши. Средний возраст группы контроля – психически здоровых испытуемых составил $34,9 \pm 13,4$ лет, больных шизофренией в целом – $36,6 \pm 10,7$ лет. Пациенты, страдающие шизофренией, были разделены на две группы: с первым эпизодом шизофрении (первым психотическим эпизодом) и хронически больных. Средний возраст пациентов с первым психотическим эпизодом составил – $27,8 \pm 9,9$ лет, длительно болеющих – $38,5 \pm 10,4$ лет. Средняя продолжительность болезни в первой группе – $0,6 \pm 0,6$ лет, во второй группе – $13,2 \pm 7,1$ лет. В группу хронически больных шизофренией, вошли 24 пациента с длительностью заболевания более 3-х лет, находящиеся в стабильном состоянии, готовящиеся к выписке.

Статистическую обработку данных осуществляли с помощью MANOVA и критерия Манна-Уитни пакета статистических программ SPSS-11.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В условиях сравнения решеток, содержащих спектр низких пространственных частот, средняя абсолютная разность контрастов в группе контроля составила $0,083 \pm 0,071$, по всей группе пациентов, страдающих шизофренией, – $0,102 \pm 0,093$. При сравнении решеток, содержащих средние пространственные частоты, абсолютные разности контрастов составили: в группе контроля – $0,049 \pm 0,039$, у пациентов – $0,072 \pm 0,059$. Средняя абсолютная разность контрастов при сравнении решеток, содержащих высокие пространственные частоты, в группе контроля составила – $0,099 \pm 0,066$, у лиц, страдающих шизофренией – $0,157 \pm 0,126$. Многомерные тесты многомерного дисперсионного анализа свидетельствуют о статистически значимом влиянии фактора группа на абсолютные значения разностей контрастов. Значение критерия Лямбда Вилкса (Wilks' Lambda) указывает на то, что кривые в обеих группах различаются между собой по всем трем частотам ($p < 0,0001$). Результаты одномерных тестов свидетельствуют о том, что влияние фактора группы проявляется статистически достоверно в отношении всех трех пространственных частот: для низких частот $p < 0,013$, для средних и высоких пространственных частот – $p < 0,0001$.

Таким образом, в целом для больных шизофренией характерно снижение, по сравнению с психически здоровым контролем, контрастной чувствительности во всех диапазонах тестируемых пространственных частот, что позволяет говорить о нарушении при шизофрении функций, как магноцеллюлярной, так и парвоцеллюлярной систем. Снижение контрастной чувствительности в диапазоне средних пространственных частот, восприятие которых обеспечивают и магно-, и парвоцеллюлярные каналы, рассматривается как свидетельство повышения при шизофрении уровня внутреннего шума в результате рассогласования работы магно- и парвосистем.

Рассматривая полученные данные с точки зрения клинической картины, пациенты, страдающие шизофренией, были поделены на две группы: с первым психотическим эпизодом и хронически больных. Известно, что пациенты с первым психотическим эпизодом, характеризуются преобладанием позитивной симптоматики (бред, галлюцинации), тогда как хронически больные – преобладанием негативной симптоматики (эмоционально-волевые нарушения).

Лица с первым психотическим эпизодом в условиях сравнения решеток, содержащих спектр низких пространственных частот, демонстрировали среднюю абсолютную разность контрастов – $0,781 \pm 0,74$. При сравнении решеток, содержащих



средние пространственные частоты, средняя абсолютная разность контрастов составила $0,662 \pm 0,527$, решеток с высокой пространственной частотой – $0,411 \pm 0,100$.

Пациенты, страдающие шизофренией продолжительное время (от 3-х лет), – хронически больные демонстрировали следующие средние значения абсолютной разности контрастов: при сравнении решеток, содержащих спектр низких пространственных частот, – $0,124 \pm 0,105$; со спектром средних пространственных частот – $0,080 \pm 0,067$ и при сравнении решеток со спектром высоких пространственных частот – $0,174 \pm 0,145$. Значение критерия Лямбда Вилкса, который показывает, различаются ли кривые в трех группах между собой по всем трем частотам, составило $p < 0,0001$. Применение одномерных критериев показывают, что по каждой частоте есть различия между тремя группами ($p < 0,0001$). Между какими именно группами наблюдаются различия установлено с помощью непараметрического критерия Манна-Уитни. Абсолютная разность контрастов сравниваемых решеток в паре психически здоровый контроль/пациенты с первым эпизодом шизофрении достоверно отличалась в диапазоне средних и высоких пространственных частот ($p < 0,0001$). В паре психически здоровый контроль/хронически больные шизофренией показатели абсолютной разности контрастов отличались во всех диапазонах пространственных частот ($p < 0,0001$). Между собой группы пациентов отличались только чувствительность в диапазоне низких пространственных частот ($p < 0,0001$).

Анализ результатов исследований контрастной чувствительности в задаче различения психически здоровых и больных шизофренией, позволяет сделать следующие выводы:

В целом для больных шизофренией характерно снижение, по сравнению с психически здоровым контролем, контрастной чувствительности во всех диапазонах тестируемых пространственных частот, что свидетельствует о дисфункции и рассогласовании работы магноцеллюлярной и парвоцеллюлярных систем.

Пациенты с первым эпизодом шизофрении демонстрируют такую же контрастную чувствительность в диапазоне низких пространственных частот, как в норме, и снижение чувствительности в диапазоне средних и высоких пространственных частот, то есть дисфункцию только парвоцеллюлярной системы. В тоже время хронически больные демонстрировали снижения контрастной чувствительности во всех диапазонах тестируемых частот, что свидетельствует о дисфункции обеих систем.



Список литературы

1. Бардин К.В. Проблема порогов чувствительности и психофизические методы. М.: Наука. 1976. 395 с.
2. Гурович И.Я., Шмуклер А.Б., Зайцева Ю.С. Динамика нейрокогнитивного функционирования больных на начальных этапах развития шизофрении и расстройств шизофренического спектра. Журнал неврологии и психиатрии. 112(8): 7–12. 2012.
3. Шелепин Ю.Е., Колесникова Л.Н., Левкович Ю.И. Визоконтрастометрия. СПб.: Наука, 1985. 105 с.
4. Шошина И.И., Шелепин Ю.Е., Конкина С.А., Пронин С.В., Бендера А.П. Исследование парвоцеллюлярных и магноцеллюлярных зрительных каналов в норме и при психопатологии. Российский физиологический журнал им. И.М. Сеченова. 98(5): 657–664. 2012.
5. Butler P.D., Silverstein S.M., Dakin S.C. Visual perception and its impairment in schizophrenia. *Biol. Psychiatry*. 64: 40–47. 2008.
6. Chen Y., Palafox G.P., Nakayama K. Motion perception in schizophrenia. *Arch. Gen. Psychiatry*. 56: 149–154. 1999.
7. Chen Y., Levy D., Sheremata S. Effects of Typical, Atypical, and No Antipsychotic Drugs on Visual Contrast Detection in Schizophrenia. *Am. J. Psychiatry*. 160: 1795–1801. 2003.
8. Doniger G.M., Foxe J.J., Murray M.M, Higgins B.A., Javitt D.C. Impaired visual object recognition and dorsal/ventral stream interaction in schizophrenia. *Arch. Gen. Psychiatry*. 59: 1011–1020. 2002.
9. Djamgoz M.B., Hankins M.W., Hirano J., Archer S.N. Neurobiology of retinal dopamine in relation to degenerative states of the tissue. *Vision Res*. 37: 3509–3529. 1997.
10. Harris J.P., Calvert J.E., Leendertz J.A., Phillipson O.T. The influence of dopamine on spatial vision. *Eye*. 4(6): 806–812. 1990.
11. Kantrowitz J.T., Butler P.D., Schecter I., Silipo G., Javitt D. Seeing the World Dimly: The Impact of Early Visual Deficits on Visual Experience in Schizophrenia. *Schizophrenia Bulletin*. 35(6): 1085–1094. 2009.
12. Kaplan E. The primate retina contains two types of ganglion cells, with high and low contrast sensitivity. *Proc. Natl. Acad. Sci. USA*. 83: 2755–2757. 1986.
13. Keri S., Benedek G. Visual contrast sensitivity alterations in inferred magnocellular pathways and anomalous perceptual experiences in people at high risk for psychosis. *Visual Neuroscience*. 24: 183–189. 2007.
14. Kim D., Wylie G., Pasternak R., Butler P.D. Magnocellular contributions to impaired motion processing in schizophrenia // *Schizophr. Res*. 82: 1–8. 2006.
15. Kiss I., Fabian A., Benedek G., Keri S. When Doors of Perception Open: Visual Contrast Sensitivity in Never-Medicated, First-Episode Schizophrenia. *Journal of Abnormal Psychology*. 119 (3): 586–593. 2010.
16. Merigan W.H., Maunsell J.H.R. How parallel are the primate visual pathways? *Ann Rev. Neuroscience*. 16: 369–402. 1993.
17. O'Donnell B., Potts G., Nestor P., Stylianopoulos K. Spatial Frequency Discrimination in Schizophrenia. *J. Abnorm. Psychol*. 111(4):620–625. 2002.
18. Shapley R. Parallel cortical channels, in *Application of Parallel Processing in Vision*, edited by Brannan JR. Amsterdam, North-Holland. 1992. P. 3–62.
19. Shrivastava A., Johnston M. Cognitive neurosciences: A new paradigm in management and outcome of schizophrenia. *Ind. J. Psychiatry*. 52(2): 100–105. 2010.



**РАБОТА СО СЛОВАРЕМ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ,
ДОСТИЖЕНИЯ ПРЕДМЕТНЫХ
И МЕТАПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ**

Оконешникова С. Н.,

научный руководитель канд. пед. наук, доцент Олесова А. П.

Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова

Развитие речи учащихся – многоаспектная психолого-педагогическая проблема, которая всегда была в центре внимания ученых и сегодня является одной из актуальных в методике обучения русскому языку. В разработку теоретических и практических вопросов развития речи школьников большой вклад внесли М.Т. Баранов, Н.И. Жинкин, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов, А.А. Леонтьев, З.С. Смелкова, Н.И. Пленкин, А.В. Текучев и др. Положения, изложенные в трудах этих ученых-методистов, психологов, являются отправными для дальнейшей разработки вопросов развития речи с позиций современных требований к школьному образованию.

Сегодня новые стандарты образования ориентируют школу на подготовку выпускников, не только имеющих знания в той или иной предметной области, но и владеющих метапредметными, универсальными умениями, которые необходимы для успешной жизнедеятельности. К таким метапредметным результатам образования относятся: владение навыками познавательной и учебно-исследовательской деятельности; способность и готовность к самостоятельному поиску методов решения практических задач, применению различных методов познания; готовность и способность к самостоятельной информационно-познавательной деятельности, включая умение ориентироваться в различных источниках информации, критически оценивать и интерпретировать информацию, получаемую из различных источников; владение языковыми средствами – умение ясно, логично и точно излагать свою точку зрения, использовать адекватные языковые средства [2]. Владение языковыми средствами указано и в перечне предметных результатов освоения базового курса русского языка, причем на первом месте, в такой формулировке: «сформированность понятий о нормах русского литературного языка и применение знаний о них в речевой практике» [2]. Именно в процессе изучения основ русской лингвистики учащиеся *осознанно* усваивают литературные нормы языка, владение которыми свидетельствует об уровне развития речи.

Нормы установлены на всех уровнях (аспектах) языка, и в соответствии с ними в методике русского языка выделяются следующие основные уровни развития речи: произносительный уровень, лексический, грамматический и уровень текста. На произносительном уровне работа проводится по трем направлениям: техника, орфоэпия, интонация; на лексическом – реализуются два основных направления: обогащение и активизация словаря личности. На грамматическом уровне на первое место выдвигается механизм построения синтаксических конструкций, развитие частно-речевых умений и навыков, без которых невозможно создать даже самое элементарное высказывание. На текстовом уровне – механизм построения текстов разных функционально-смысловых типов и функциональных стилей речи, развитие собственно речевых, коммуникативных умений и навыков, которые базируются на умениях и навыках частно-речевых.

С учетом особенностей формирования коммуникативных умений и навыков в целях развития речи учащихся используются три типа упражнений. Во-первых, это языковые (подготовительные) упражнения, направленные на отработку отдельных



речевых действий и операций на материале звуков, слов, словосочетаний. Во-вторых, предречевые (условно-речевые) упражнения, тренирующие учащихся в речевых действиях на материале предложения и связных текстов (упражнения рецептивно-продуктивного характера). В-третьих, речевые (коммуникативные) упражнения продуктивного характера, нацеленные на развитие умения создавать текст для решения коммуникативных задач, то есть вести диалогическую и монологическую речь [1]. Таким образом, развитие речи осуществляется в трех направлениях: работа над словом, словосочетанием и предложением, текстом. Все три направления работы взаимообусловлены и взаимосвязаны: словарная работа дает материал для предложений и связной речи, а при подготовке к творческим видам работ рецептивно-продуктивного (устный и письменный пересказ) и продуктивного характера (сочинение, диалог) проводится работа над словом и предложением.

В развитии речи учащихся на уроках русского языка особую актуальность в свете требований новых стандартов образования приобретает работа со словарем. Словарь обобщает и фиксирует знания о языке, о мировоззренческой картине мира, отраженной в нем, и является важнейшим средством обучения, использование которого позволяет одновременно активизировать познавательную деятельность школьников, включить их в учебно-исследовательскую работу, формировать умение работать с источниками информации, развивать речь учащихся.

На уроках русского языка привлекаются разные виды учебных словарей: толковый, орфографический, орфоэпический, фразеологический, словарь паронимов словообразовательный и др. Словарная статья учебного словаря содержит максимум информации о слове, его формах, функционировании в речи, то есть всего, что помогает учащемуся овладеть навыками активного пользования русским языком.

В работе со словарем мы выделяем следующие этапы:

- 1) знакомство со спецификой словаря, его назначением;
- 2) изучение структуры словаря;
- 3) анализ словарной статьи, ее построения, объяснение назначения той или иной пометы;
- 4) самостоятельный поиск языковой единицы (слова, фразеологизма);
- 5) изучающее чтение словарной статьи и объяснение норм языка, связанных с употреблением, образованием языковой единицы, его форм.
- 6) тренировочные упражнения с привлечением словаря, актуализация языковых норм, активизация в речи учащихся языковой единицы.

Приведем примеры языковых (подготовительных), предречевых (условно-речевых) и речевых (коммуникативных) упражнений с использованием словаря, разработанных нами для развития речи на произносительном, лексическом, грамматическом, текстовом уровнях. Предлагаемый материал может быть использован по усмотрению учителя с учетом конкретных условий при изучении разных разделов школьного курса русского языка.

• В каких словах пишется удвоенная согласная? Проверьте правописание слов по орфографическому словарю. Образуйте от этих слов прилагательные и запишите.

Агре(с/сс)ия, а(л/лл)юминий, а(п/пп)е(л/лл)яция, ди(с/сс)ертация, диску(с/сс)ия, инте(л/лл)игент, и(м/мм)итация, ка(р/рр)икатура, ко(л/лл)егия, компроми(с/сс), ко(р/рр)идор, кри(с/сс)та(л/лл), о(п/пп)онент, пара(л/лл)ель, су(р/рр)огат, це(л/лл)улоид, экспре(с/сс)ия.

• Спишите. Поставьте ударение в причастиях и отглагольных прилагательных, объясните их значение. К какому словарю вы обратитесь при затруднении? Расскажите о назначении этого словаря.



Засоленные овощи, засоленная почва; заточенный карандаш, заточенный узник; погруженный на платформу, погруженный в воду; развитая нами деятельность, развитые волосы; сложенный из деталей, хорошо сложенный атлет.

• Объясните значения слов с разными ударениями. При затруднении обратитесь к словарю. Составьте предложения с данными словами.

Заброни'ровать – забронирова'ть; у'гольный – уго'льный; хара'ктерный – характе'рный.

• Пользуясь словарем паронимов, объясните различия в значении имен прилагательных и их сочетаемости с другими словами. Выпишите из словаря примеры словосочетаний с данными словами, составьте с ними 2-3 предложения.

Вековой – вечный, добротный – добрый, дождевой – дождливый, жилищный – жилой, информативный – информационный, нетерпимый – нестерпимый, обидный – обидчивый, памятливыи – памятный, практический – практичный, понятливый – понятный, сытный – сытый, удачливый – удачный эффективный – эффектныи, экономныи – экономичныи.

• Подберите к данным словам паронимы. Проверьте по словарю, верно ли вы подобрали паронимы. Составьте 3-4 предложения с любым из этих слов.

Абонемент – абонент, адресант – адресат, дипломат – дипломант, невежа – невежда, дерзание – дерзость, доброта – добротность, доверие – доверчивость, гордость – гордыня.

• Пользуясь толковым словарем, запишите данные слова в две группы: 1) меры длины; 2) деньги. Поставьте ударение в словах. Какая общая помета есть в словарных статьях этих слов? Найдите в словарных статьях фразеологизмы с данными словами и выпишите.

Алтын, аршин, верста, вершок, гривенник, полушка, пядь, сажень.

• Пользуясь фразеологическим словарем, объясните значение фразеологизмов. Укажите, какие из них являются синонимами. Составьте 2-3 предложения с данными фразеологизмами.

Дать нагоняй, молоть вздор, намылить шею, молоть ерунду, без году неделя, во все лопатки, кот заплакал, сломя голову.

• Подберите к данным глаголам как можно больше родственных слов с различными приставками. Объясните значения родственных слов. Дополните полученный ряд родственных слов, используя словообразовательный словарь русского языка. Составьте 2-3 предложения с приставочными глаголами.

Бить, бросить, валить, гнуть, держать, ловить, ломать, скакать, следить, тереть.

• Восстановите пропущенное звено в словообразовательном ряду. Поставьте ударение в словах. Проверьте правильность выполненной работы, используя словообразовательный словарь.

1) Глубокий – ... – углубленный. 2) Черпать – зачерпнуть – ... – зачерпываться. 3) Ходить – ходатай – ... – ходатайствовать – походатайствовать.

• С помощью словообразовательного словаря определите, от основ каких слов и каким способом образованы данные имена существительные. Что общего в этих словах с точки зрения словообразования? Составьте 2-3 предложения с данными словами.

Взятие, увеличение, бег, корчевка, перерыв, растирка.

• Прочитайте текст. Найдите синонимичные фразеологизмы. Пользуясь словарем, объясните значение фразеологизмов из последнего абзаца. Перескажите текст, раскрывая значение фразеологизмов из последнего абзаца.

По Сеньке и шапка



В старину ходить с непокрытой головой считалось позором. Шапки не снимали ни в комнате, ни в церкви. Не было для человека большего позора, если с него прилюдно срывали шапку.

Знатность рода бояр можно было установить по высоте их меховых, «горлатных» шапок (из меха горловой части убитого зверя).

Простой народ не имел права (да и средств) на ношение этих роскошных шапок – из куньего, бобрового или собольего меха. Отсюда и родились поговорки: «По Сеньке и шапка», «По Ерёме и колпак», «Каков Пахом, такова и шапка на нём». Сегодня эти выражения используют, когда говорят о человеке, который не заслуживает лучшего.

А вообще-то в русском языке много «шапочных» выражений: по шапке дать, по шапке получить, шапочное знакомство, прийти к шапочному разбору, на воре шапка горит, газетная шапка, дело в шляпе и т.д. (По В. Волиной)

• Придумайте небольшой юмористический рассказ, озаглавив его фразеологизмом из данного текста.

Предлагаемые упражнения с использованием учебных словарей русского языка направлены на отработку речевых действий и операций одновременно на материале слова, словосочетания и предложения, текста. Выполняя эти упражнения, школьники усваивают нормы русского языка, необходимые для успешной речевой коммуникации, учатся с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с этими нормами, приобретают навыки работы со словарем как источником информации по разным аспектам языка и, ведя поиск необходимой информации, включаются в активную познавательную и учебно-исследовательскую деятельность.

Таким образом, на уроках русского языка работа со словарем является эффективным средством, которое позволяет в комплексе решать задачи по развитию речи учащихся, по достижению метапредметных и предметных результатов обучения.

Список литературы

1. Олесова А. П. Методика преподавания русского языка в национальной школе (в структурно-логических схемах и таблицах): Учебное пособие. – Якутск: Изд-во Якутского ун-та, 2007. – 126 с.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования. URL: <http://base.garant.ru/70188902/> (дата обращения: 08.11.2014)



ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ В ОРГАНИЗАЦИИ ВРЕМЕНИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Опарова Н.А.

научный руководитель Коренева В.В.

Сибирский федеральный университет

В настоящее время проблема нехватки времени все чаще и чаще встает перед людьми. Многие дела были бы переделаны, многие цели были бы достигнуты, если бы человек научился управлять своим временем. Особенно его не хватает родителям, где ребенок занимает все основное время, возьмем, к примеру, младший школьный возраст. Начальная школа является самой благоприятной порой для организации времени ребенка, потому что именно в этом возрасте происходит принятие установок и ограничений, регламентированность поведения.

В возрасте 7-10 лет перед ребенком встают проблемы, характеризующие его жизнь на данном этапе:

1. Неумение организовывать работу по достижению своих жизненных целей, зачастую которые даже не определены;
2. неумение планировать время и выбирать наиболее важные задачи, требующие особого внимания;
3. отсутствие навыков по борьбе с факторами, отнимающими время, будь то беспорядок в комнате, лень, прокрастинация.

Все эти проблемы можно решить с помощью организации времени, которое в современное время принято называть термином «тайм-менеджмент».

На сегодняшний день детей никто не учит управлять своим временем. В России выпущена только одна книга, которая посвящена данной теме – Марианна Лукашенко «Тайм-менеджмент для детей».

По результатам проведенного мною опроса, среди 14 респондентов - учащихся 1-4 классов, посещающих МБУ «ЦСПСиД «Первомайский» были выявлены следующие результаты:

- 12 - имеют трудности с начинанием дела (в большинстве случаев это домашняя работа);
- 13 – большую часть своего времени тратят на компьютерные игры и просмотр телевизора;
- 10 – затрачивают продолжительное время на поиск нужной вещи в связи с беспорядком в комнате, портфеле;
- 12 – делают домашнее задание вечером/перед сном
- 10 – собирают портфель с утра в спешке, из-за которой часто что-то забывают дома

Также, все 14 респондентов признали тему интересной.

Проработав литературу по тайм-менеджменту (Г.Архангельский, К. Lewin, В. Трасу, J. Maxwell) и психологию младшего школьного возраста (Э.Эриксон, Д. Эльконин, И.Дубровина, Г. Цукерман), могу вывести основные правила для взрослых, которые помогут организовать время ребенку:

- Выделяйте 10 минут каждый день на планирование завтрашнего дня
- Помогайте ребенку совершать контроль за выполнением дел в игровой форме (в младшем школьном возрасте происходит переход к обобщенной самооценке, который предполагает наличие способности к рефлексии)



- В форме обсуждения подводите итог дня, выписывайте наиболее запоминающиеся события, на основе анализа которых можно будет говорить о интересах ребенка

- Провести творческую работу, результатом которой будет создание визуальной образовательной карты, и повесить ее в комнате ребенка на видное место

- Контролировать максимальную смену деятельности во время перерыва (между уроками это может быть физ.минутка, дома при выполнении домашнего задания – 20 приседаний и повороты в стороны)

- Произвести частичную замену времени, проведенного за телевизором на просмотр познавательного развивающего фильма или совместное чтение книги, также можно устраивать «праздник книг»

- Вместе с ребенком организуйте пространство в его комнате с помощью выделения каждой вещи своего места

- Выберите вместе ежедневник, дайте ребенку денег, чтоб он сам купил его. Понравившаяся картинка и самостоятельно-совершенная сделка будет приносить ребенку удовольствие от его использования

В заключение хочу отметить, что данная тема оказалась мало изучена, но в то же время полезна и интересна как для взрослых, так и для детей. Для взрослых это может являться результатом высвобождения времени, ранее траченного на сборы и организацию ребенка. Для детей же помогает добиться высоких результатов в учебе, спорте и дополнительном образовании благодаря эффективной организации времени.

Список литературы

1. Архангельский, Г.А. «Тайм-драйв: как успевать жить и работать» - 21-е изд. , 2014. – 272 с.
2. Лукашенко, М. «Тайм-менеджмент для детей: Книга продвинутых родителей» / М.: Альпина Паблишер, 2012. – 297 с.
3. Цукерман, Г.А., Поливанова, К.Н «Введение в школьную жизнь», 2013. – 123 с.
4. J. Maxwell «Don't manage your time – Manage your life», 2012. – 328 с.



ДИАГНОСТИКА ВКЛЮЧЕННОСТИ ДЕТЕЙ ПЕРВОГО КЛАССА В УЧЕБНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Отставнова Дарья Александровна.

научный руководитель канд. физ.-мат. наук, профессор Васильев В.Г.,
Сибирский Федеральный Университет

Успешность включенности первоклассника в реальный процесс учебной деятельности с первых дней обучения в школе зависит от многих субъективных и объективных факторов. Это, прежде всего, разные стороны готовности к учебной деятельности, сформированные до школы: психологическая, физиологическая и социальная. Многое зависит от процессов адаптации к нормам школьной жизни, от процессов адаптации к коллективу класса, принятия норм коллективной деятельности. Важным являются тип и методы организации учебной деятельности в классе. Все эти вопросы встают перед учителем, психологами, социальными педагогами с первых дней обучения ребёнка в школе. В чём причина детских неудач? Как помочь ребёнку стать успешным? Это и определило тему моего исследования.

Включенность в учебную деятельность - это реально производимые коллективно и индивидуально учебные действия с выходом на обобщённый результат и значимость этого результата.

Цель исследования - подбор и опробование диагностического материала для выяснения, определения уровня развития психологических новообразований младшего школьника, влияющих на успешность и трудности включенности ребёнка в учебную деятельность.

Задачи исследования - подобрать и провести испытания диагностического материала для:

- проверки уровня развития произвольности;
- выявления уровня адаптации к школе и классу (в том числе, выявление неврозов, вызванным образом школы);
- определения уровня развития мотивов учения;
- выявления способности к обобщению и абстрагированию, умения выделять существенные признаки.

Объект исследования. Включенность первоклассника в учебную деятельность.

Предмет исследования. Определение уровня развития произвольности, адаптации к школе, развития учебных мотивов, способности к обобщению и абстрагирования, поэтому гипотеза заключена в следующем.

Гипотеза. Диагностика уровня развития произвольности, адаптация к школьной жизни, социальных и учебных мотивов, способности к обобщению, абстрагированию, умения выделять существенные признаки позволит выявить трудности включенности детей в учебную деятельность.

В своей работе мы использовали известные методики:

1. «Графический диктант» Д.Б. Эльконина, с помощью этой методики определяется произвольность ребенка, а именно, умение внимательно слушать и точно выполнять указания взрослого, а так же самостоятельно действовать по указанию взрослого [1].

2. Проективная методика «Школа зверей», даёт возможность выявить уровень адаптации ребёнка к школе и классу, а так же школьные неврозы на начальной стадии развития и выявить их причины [2].



3. Методика «Определение мотивов учения» М.Р. Гинзбурга, выявляет относительную выраженность различных мотивов, побуждающих к учению детей младшего школьного возраста [3].

4. Заключительным был тест «Исключение лишнего», который выявляет способность ребенка к обобщению и абстрагированию, к умению выделять существенные признаки [4].

Проведенные испытания выявили следующую картину, отраженную в таблице:

Класс	Успешный уровень	Достаточный уровень	Недостаточный уровень
1 «А»	9	17	3
1 «Б»	19	8	2
1 «В»	9	14	2
Всего:	37	39	7

Эти данные соответствуют результатам бесед с родителями и наблюдениям учителей и психологов.

Заключение: Данные диагностические материалы и их испытание стало содержанием моего доклада на экспертно-методическом семинаре в Прогимназии 131. Работа получила положительную оценку и будет использована психологами, учителями и студентами на практике при работе с первоклассниками в следующем учебном году.

Список литературы

1. Гуткина, Н.И. Психологическая готовность к школе / Н.И. Гуткина. М., Академический проект, 2000. - 370 с.
2. Панченко, С.А. Перспективная методика «Школа Зверей»: диагностика адаптации учащихся к школе / С.А. Панченко // Школьный психолог. – 2000.-№ 12. С. 18-24.
3. Альманах психологических тестов. М., 1995. – 2312 с.
4. Абрамова, Г.С. Практикум по возрастной психологии / Г.С. Абрамова. М. Академия, 1999, 320 с.



РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТНОСТИ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ СРЕДСТВАМИ ФОРМИРОВАНИЯ РЕФЛЕКСИИ

Панова Е.Н., Пашинина Н.В., Резник М.В.

научные руководители канд. психол. наук Бокова О.А.,

Брылева О.А., Григоричева И.В.

Алтайский государственный педагогический университет

В настоящее время исследование субъектности, как и рефлексии, представляет для психологии особый интерес, объясняемый разнообразием теоретических и методологических подходов, разрабатываемых специалистами данной области. Субъектность в научной литературе рассматривается с точки зрения трех позиций: 1) философское осмысление (Н.А. Бердяев, М.С. Каган и др.), 2) педагогический анализ (Ю.А. Конаржевский, В.В. Сериков, В.А. Слостенин, Т.И. Шамова и др.), 3) психологическое изучение (Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн, В.И. Слободчиков и др.).

По мнению В.И. Слободчикова, субъектность человека следует связывать с его способностью превращать осуществляемую им жизнедеятельность в предмет практического преобразования [3]. Согласно мнению В.А. Петровского, субъект является свободным, целеустремленным, рефлексивным и развивающим существом, в раскрытии сущности которого каждой характеристике отводится своя ведущая роль [1]. М.С.Каган считает, что субъективность характеризуется следующими атрибутивными признаками: активность, способность к рефлексии, свобода выбора и ответственности за него, уникальность, понимание и принятие другого, саморазвитие [2]. Таким образом, по нашему мнению, субъектность можно связывать с рефлексией.

Рефлексия представляет собой осмысление человеком целей, процесса и результатов своей деятельности, а также осознание тех внутренних изменений, которые в нем происходят. Понятие «рефлексии» имеет многоаспектный характер, отчасти это связано с тем, что само свойство является интегративным и развивающимся. В психологической литературе нет единства в рассмотрении рефлексии как психического явления. Так, например, В.В. Давыдов, В.Ю. Степанов рассматривали понятие «рефлексия» в контексте психологии мышления. Общетеоретическими исследованиями рефлексии занимались такие ученые, как Ф.Е. Василюк, Н.И. Гуткина, В.В. Знаков, М.А. Холодная и др.

На данный момент среди ученых нет единого мнения о границах юношеского возраста, что приводит к появлению научных споров по поводу основных характеристик периода юношества. Большинство ученых сходится во мнении, что в этот возрастной период наиболее важным является профессиональное и личностное самоопределение, а также формирование устойчивого образа «Я». Как и для подростков, для юношеского возраста характерно большое значение общения, но оно отличается большей интимностью и стремлением к признанию и пониманию со стороны сверстников и взрослых. По мнению В.И. Слободчикова, главными новообразованиями юности являются саморефлексия, осознание собственной индивидуальности, готовность к самоопределению, появление жизненного плана, установка на сознательное построение своей жизни и т.д. [3].

Юность – это период, характеризующийся началом студенческой или профессиональной жизни, развитием саморефлексии, самоконтроля и теоретического мышления. В юности происходит наиболее полное раскрытие способности к рефлексии, поэтому мы считаем, что необходимо работать именно с данной возрастной категорией. Кроме того, наша программа ориентирована на студентов-психологов для того, чтобы



способствовать формированию их профессиональной компетентности, ведь рефлексия является ключевым навыком для практикующего психолога.

Процесс и результат обучения в высшем профессиональном заведении регулируется образовательными стандартами. "Результаты освоения ООП бакалавриата определяются приобретаемыми выпускником компетенциями, т.е. его способностью применять знания, умения и личные качества в соответствии с задачами профессиональной деятельности". [5, с. 5].

Одной из компетенций в деятельности по психолого-педагогическому сопровождению дошкольного, общего, дополнительного и профессионального образования, необходимых для выпускника, выступает овладение рефлексией (способен к рефлексии способов и результатов своих профессиональных действий (ПКПП-4) [5, с.7]), между тем как в современном образовательном пространстве вуза существует недостаточное число ресурсов, способствующих обеспечению прочным овладением данной компетентностью, так, например, развитие данной компетентности как одной из ряда других на занятиях отдельных дисциплин психолого-педагогической направленности не дает, на наш взгляд, ощутимых результатов развития рефлексии. Проводимые в вузе исследования показывают, что достаточно большая доля выпускников обладает низким уровнем рефлексии (30%), что обуславливает необходимость внедрения в образовательную среду вуза дополнительных ресурсов в виде комплексных программ психолого-педагогического сопровождения обучаемых, центральным аспектом которых будет выступать система занятий по развитию рефлексии обучаемых как субъектов профессиональной деятельности.

Цель программы: реализация комплекса мероприятий, направленных на развитие субъектности будущих психологов средствами формирования рефлексии.

Задачи данной программы:

- 1) освоить навыки рефлексии собственного поведения в различных ситуациях;
- 2) создать благоприятные условия для развития субъектности студентов;
- 3) развитие умения понимать себя и других;
- 4) развитие умения управлять собственной деятельностью, поведением;
- 5) формирование у обучаемых навыков регуляции и анализа эмоциональных проявлений;

б) посредством диагностики уровня развития рефлексии (А.В.Карпов) изучить особенности рефлексии студентов, принимающих участие в реализации программы.

Структура и содержание программы:

1. Информационный блок включает в себя лекцию вдвоем о понятии и видах рефлексии с использованием слайдовых презентаций.

Цель: психологическое информирование студентов-психологов о понятии рефлексии.

2. Диагностический блок реализуется в начале и конце программы для изучения ее эффективности, а также динамики показателей уровня развития рефлексии. Методики реализуются через групповую работу.

Цель: первичная и итоговая диагностика уровня развития рефлексии и изучения содержательных характеристик идентичности личности студентов психологов.

3. Коррекционно-развивающий блок реализуется через тренинговую программу с использованием арттерапевтических средств.

Цель: формирование рефлексии и развитие субъектности.

Разработанная тренинговая программа, направлена на развитие субъектности студентов психологических специальностей. Данная программа будет востребована, так как важна для профессиональной подготовки, ведь грамотного психолога без рефлексии и субъектности не может быть. Программа может быть также полезна в проведении



тренинга личностного роста, для индивидуальной работы над рефлексией. Отличительной особенностью данной программы от уже существующих является комбинирование субъектности и рефлексии. Что, в свою очередь, открывает новые возможности применения арттерапевтических средств. Работа с бессознательным и сознательным лучше осуществляется при развитой работе рефлексии.

Работа в группе организуется по типу социально-психологического тренинга. В качестве основной вида работы выбрана групповая, в программе также присутствует индивидуальная. Тренинг, как один из методов психологического воздействия, способствует созданию развивающей среды. На наш взгляд, главное достоинство такого типа работы заключается в методе групповой работы, что позволяет эффективно использовать время для самораскрытия и самоанализа, благодаря обратной связи от ведущих и других участников, человек может увидеть себя со всех сторон, проанализировать себя.

Список литературы

1. Зайцева Т.В. Теория психологического тренинга: психологический тренинг как инструмент действия. М.: Смысл, 2002г. -256с.
2. Каган М.С. Мир общения: проблема межсубъектных отношений. – М.: Политиздат, 1988. – 319с.
3. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: введение в психологию субъективности. Учебное пособие для вузов. – Москва: Школа-Пресс, 2013. – 384с.
4. Основная образовательная программа (ООП) высшего профессионального образования. Направление подготовки 050400.62. Психолого-педагогическое образование. Профиль подготовки Психология образования. Квалификация выпускника бакалавр[Электронный ресурс]// Режим доступа: <http://www.uni-altai.ru/uploads/fgos3/oop/ППО-ПО.pdf>



К ВОПРОСУ О ВЗАИМОСВЯЗИ АГРЕССИВНОСТИ У СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМ ЛОКУСОМ КОНТРОЛЯ

Панова Е.Н.,

научный руководитель канд. психол. наук Брылева О.А.

Алтайский государственный педагогический университет

Напряженная и неустойчивая обстановка социального, экономического, политического и духовного характера, сложившаяся в начале XX века, обуславливает рост различных отклонений, затрагивающих личностное развитие и поведенческие особенности людей. Среди них особое состояние тревоги вызывает наличие прогрессивной отчужденности, повышенной тревожности, а также жестокости и агрессивности по отношению к субъектам и объектам окружающей действительности. К исследованию природы агрессии и агрессивности многие психологи подходили с разных сторон. Первоначально термин «агрессия» описывал политические взаимоотношения, складывающиеся между государствами и странами. Позднее в пониманию данного понятия были выделены два подхода, определяющие многоаспектность этого состояния: этико-гуманистический и эволюционно-генетический. Первый из них рассматривал агрессию как поведение, противопоставленное всей сущности человека. Однако другой подход подразумевал под ней биологическую форму поведения, прибегая к которой живые организмы могут адаптироваться к смене условий окружающей среды, а, следовательно, и выжить в них. По мнению Х.Дельгадо, человеческая агрессивность представляет собой поведенческую реакцию, характеризующуюся проявлением силы в попытке нанесения личности или социуму определенной степени вреда, либо ущерба[4]. В научной литературе происходит разделение понятия агрессии, понимаемой в качестве специфической формы поведения человека, и агрессивности как психического свойства личности, приписываемого людям, в чьем поведении наблюдаются агрессивные действия. С точки зрения Ю.Г. Овчинниковой, наступление кризиса идентичности в юношеском возрасте опосредует процесс формирования юношеской агрессивности и агрессивного поведения[3].

Теоретическая обоснованность локализации контроля определяется ее принадлежностью к системе интегральных характеристик самосознания человека, связывающих готовность к активной жизни, чувства ответственности и переживании «Я - концепции» в единое целое. Введение в психологию понятия локуса контроля стало исходной точкой в проведении большого количества исследований этого феномена, который находит свое отражение в проявлении психических особенностей и поведении человека. Отдельные категории людей раскрывают аспекты своей жизни как через экстермальную, так и интермальную характеристики. Дж.Роттет отмечал, что интернальный и экстернальный локус контроля являются устойчивыми свойствами личности, формирующимися в процессе социализации[2]. В настоящее время существует ряд подходов, которые ассимилировали локус контроля преимущественно в рамках атрибутивных теорий. Имеются некоторые данные, заключающиеся в том, что феномен локуса контроля - это проявление более глобального образования, то есть субъективной включенности человека в деятельность, что является отражением в самосознании индивида его связей с мотивационными и целевыми компонентами деятельности собственной жизни. Локус контроля в таком подходе функционально выступает как степень определенной связи. Отсутствие зависимости от мнения окружающих, наибольшая когнитивная активность выявлены у интерналов. При этом



лица данного локуса контроля придерживаются последовательности в обстоятельствах своей жизни. В ситуациях, требующих принятия решения, нацелены на продуктивность. Могут проявлять готовность отсрочить сиюминутное и легкодоступное удовольствие с целью реализации отдаленных, но значимых благ. Существенную роль локус контроля играет в процессе вовлеченности каждой личности в трудовую деятельность. Индивиды с интернальным локусом контроля в отличие от экстерналов склонны считать, что приложение усердия в работе вероятнее всего приводит к высокой продуктивности, однако высокая продуктивность способствует получению высокой «награды» за свой труд. В случае предоставления лицу экстернального локуса контроля руководящей должности, им избирается директивный стиль, чаще всего основанный на негативных санкциях. Известно, что личность с интернальным локусом контроля воспринимает трудные проблемы с точки зрения ее положительных и отрицательных сторон. Высокий уровень саморегуляции позволяет интерналам контролировать свои негативные эмоции действия импульсивного характера. Неудачное стечение обстоятельств не способно снизить самооценку человека, а, наоборот, используются им в качестве полезной информации для переосмысления своих решений. Именно у личности с интернальным локусом контроля ориентация на будущие достижения и преодоление возможных трудностей при реализации жизненных планов является доминирующей, что активизирует их деятельность. У экстерналов такие проявления имеют противоположный полюс[5].

Юность представляет собой возрастной период (17 – 21 год), когда молодые люди осуществляют выбор своего жизненного пути. В юношеском возрасте строятся планы, соотносящиеся с предстоящей будущей жизнью. В этот период начинается реализация поставленных перед собой целей – учеба в вузе, работа по выбранной специальности, создание семьи. Переход к данной возрастной категории может быть обоснован возникновением внутренних противоречий, связанных с одной стороны, с приобретением статуса взрослого человека; с другой стороны - отсутствием опыта во «взрослой жизни». Особое развитие в юношеском возрасте получает сфера чувств. Молодые люди, представляя то, какой будет их предстоящая жизнь, ощущают у себя расцвет физических и интеллектуальных возможностей. В результате чего юноши и девушки имеют хорошее самочувствие, что не исключает у них возникновение вспышек гнева и агрессии. Чаще всего у девушек и юношей наблюдается поведенческая агрессивность, проявляющаяся по разным мотивам. Рассмотрение агрессивности как свойства личности и агрессивного поведения в юношеском возрасте имеет связь с предыдущими этапами онтогенеза личности, что определяет степень его агрессивного потенциала. Некоторые молодые люди склонны вступать в период юности более поздно, чем их сверстники, так как это связано с их физиологическими особенностями, а, следовательно, и объясняется биологическими причинами. А. Фрейд утверждала, что основная причина агрессивного поведения в юности – это всплеск энергии инстинктов, противопоставленный способности личности разумно рассуждать и силам самосознания. Но при этом биологические факторы оказывают наименьшее влияние, нежели чем социальные причины. Степень успешной адаптации юноши к условиям социальной среды сказывается на проявлении им агрессивности и агрессивного поведения. И.С. Коном было замечено, что эмоциональная напряженность в юношеские годы становится причиной его агрессии. Наличие данной закономерности связывают с психологическими трудностями процесса взросления, а также с противопоставленностью уровня притязаний образу собственного «Я». Основные причины агрессивности в юношеском возрасте многие исследователи видят в состоянии стресс – фрустрации, возникающего в ходе процесса адаптации к новой



жизненной ситуации; характере овладения учебно – профессиональной деятельностью; во взаимоотношениях с окружающими их людьми[1].

В настоящее время проблема исследования взаимосвязи между агрессивностью (А.Фрейд, К.Лоренц, А.Бандура, Л.Берковиц, Х.Дельгадо, А.А. Реан, Т.Г. Румянцева и др.) и локусом контроля (Дж.Роттер, Е.Ф.Бажин, Е.А.Голынкин, А.М.Эткинд и пр.) в юношеском возрасте является недостаточно изученной, что обосновывает актуальность данного исследования. С целью выявить взаимосвязь между агрессивностью и локусом контроля у молодых людей нами была сформулирована следующая гипотеза: «Существует взаимосвязь между агрессивностью и локусом контроля у студентов». В соответствии с этим в рамках выдвинутого теоретического предположения были изучены особенности агрессии и агрессивности субъектов социума; рассмотрено понятие локуса контроля с точки зрения зарубежных и отечественных психологических школ; раскрыты основные аспекты юношеского возраста. Исходя из этого было проведено эмпирическое исследование по интересующей нас проблеме с применением ряда методик: 1.) «Диагностика форм и показателей агрессии» А.Басса и А. Дарки (адаптация А.К.Осницкого); 2.) «Уровень субъективного контроля» Дж. Роттера (адаптация Е.Г. Ксенофонтовой); 3.) Тест-опросник субъективной локализации контроля (СЛК) (С.Р.Пантелеев и В.В.Столин); 4.) «Тест руки»(Hand – test, Э. Вагнер). В исследовании приняли участие 80 человек, обучающиеся в ФГБОУ ВПО «Алтайском государственном педагогическом университете». На данный момент наша деятельность направлена на изучение полученных результатов с помощью методов статистической обработки.

Таким образом, полученные результаты позволят нам в дальнейшем разработать коррекционную программу, направленную на снижение агрессивности и работу с локализацией контроля каждого студента, входившего в состав выборки исследования. В связи, с чем снижение агрессивных свойств личности будет наиболее благотворно сказываться на его поведенческих реакциях, а также на процессе установления межличностных взаимоотношений.

Список литературы

1. Магомедова, Р. М. О причинах проявления агрессии и агрессивного поведения студентов современного вуза / Р. М. Магомедова // Казанский педагогический журнал. – 2012. – № 2 (92). – С. 131–137.
2. Муздыбаев, К. Психология ответственности / К. Муздыбаев. – Л.: Наука, Ленингр. отд-ние, 1983. – 240 с.
3. Овчинникова, Ю. Г. К проблеме кризиса идентичности/Ю. Г. Овчинникова //Вестник Московского университета Серия 14. Психология. - 2000. - №2. - С.84 – 89.
4. Семенюк, Л. М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции: учебное пособие / Л. М. Семенюк. - Москва.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 1998. — 93с.
5. Хьелл, Л. А. . Теории личности: основные положения, исследования и применение / Л. А. Хьелл, Д. Зиглер ; [пер. с англ. С. Меленевской и Д. Викторовой]. — Изд. 2-е, испр. — СПб.: Питер, 1998. — 606с.



ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ РЕФЛЕКСИВНОСТИ

Пашинина Н.В.

научный руководитель канд. психол. наук Григоричева И.В.

Алтайский государственный педагогический университет

Исследования второй половины XX века сводились к рассмотрению категории рефлексии в контексте одного из направлений психологии (деятельностного, когнитивного и др.), что способствовало значительному сужению понятия. В последние годы происходит увеличение интереса исследователей к проблеме рефлексии как многоаспектного интегративного феномена. Это объясняется значением, которое вносит данная категория в жизнь человека. В настоящий момент среди ученых нет единства в понимании категории рефлексии. При этом определения разных авторов не противоречат друг другу, а дополняют. В самом общем виде, рефлексия – это способность личности стать наблюдателем по отношению к себе, своей деятельности и ее результатам. По мнению А.В. Карпова, рефлексивность является одним из модусов изучения рефлексии. В научной литературе эти понятия часто рассматриваются в качестве синонимов. Рефлексивность личности – это сложное образование, включающее в себя различные уровни регуляции деятельности и поведения, а также характеризующееся неравномерностью развития. Например, интеллектуальная, личностная и коммуникативная рефлексия, выделяемые И.Н. Семеновым и С.Ю. Степановым, появляются в различные периоды развития [4]. Формирование личностной рефлексии интенсивно проходит в подростковом и юношеском возрасте. В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев считают, что главным новообразованием юношеского возраста является саморефлексия, потребность в которой ярко проявляется с начала кризиса юности (17-21 год) [3].

В юношеском возрасте проблемы самоопределения, выбора жизненного пути, нового положения в обществе формируют у людей эмоциональное напряжение, которое может способствовать повышению тревожности. По мнению многих исследователей, определенный уровень тревожности – это естественная и обязательная характеристика активной деятельности личности. У каждого человека существует свой желательный (оптимальный) уровень тревожности. Л.Ф. Анн отмечает, что превышение порога оптимального уровня тревожности оказывает негативное воздействие на личностное развитие. Такое же влияние оказывает и отсутствие тревоги в реальных неблагоприятных ситуациях [1]. Мы придерживаемся мнения, что оптимальный уровень тревожности человека поддерживается при помощи развитой рефлексивности, которая способствует осознанию, осмыслению и корректировке своих действий.

Также проблема самоопределения, нахождения своего места в обществе связана с определенной мерой ответственности, которую человек готов принять. Степень принятия ответственности за собственные действия называется «локус контроля». Он может быть интернальным (внутренним, направленным на себя) и экстернальным (внешним, направленным на других). А.В. Карпов отмечал, что при развитой рефлексивности уровень субъективного контроля личности будет увеличиваться, приближаясь к наивысшей интернальной отметке [2].

Мы предположили, что от уровня развития рефлексии будет зависеть уровень личностной тревожности, а также субъективного контроля личности. Для проверки гипотезы проводилось исследование на базе Алтайского государственного



педагогического университета, в котором приняли участие 72 человека, обучающиеся на 1-5 курсе в Институте психологии и педагогики. В ходе работы были использованы следующие методики: 1) Психодиагностическая методика определения уровня рефлексивности (А.В. Карпов); 2) «Уровень субъективного контроля» (Дж. Роттер, в адаптации Е.Г. Ксенофонтовой); 3) Тест-опросник субъективной локализации контроля (С.Р. Пантелеевой, В.В. Столина); 4) Личностная шкала проявления тревоги (Дж. Тейлор, в адаптации Т.А. Немчинова); 5) Шкала тревоги (Ч. Спилбергер, в адаптации Ю.Л. Ханина). Предварительные результаты выявили, что у студентов, в целом, повышен уровень личностной тревожности, в том числе по сравнению с ситуативной. Это может говорить о том, что студенты чувствовали себя комфортно во время выполнения методик, но тревожность является их личностной характеристикой. Качественный анализ позволяет говорить о тенденции зависимости уровня тревожности от рефлексивности. Так у студентов с низким уровнем развития рефлексивности, в большинстве случаев, наблюдается низкий уровень тревожности. Кроме того, будет проведено сравнение показателей локуса контроля и рефлексивности. Так как мы считаем, что умение брать на себя ответственность за собственные действия напрямую зависит от способности анализировать эти действия. Для этого будут применены методы качественного и количественного анализа. По результатам исследования планируется создание коррекционно-развивающей программы, направленной на снижение уровня тревожности и развитие рефлексивности у студентов.

Исходя из полученных результатов, появилась необходимость в создании программы тренинга, направленного на повышение уровня рефлексивности, что в свою очередь должно способствовать развитию адекватного (среднего) уровня тревожности. На сегодняшний момент вариантов программ тренинговой работы по развитию рефлексивности существует немного, недостаточно изученными и редко применяемыми остаются тренинговые занятия обозначенной направленности с использованием арттерапевтических методов. Разработка и апробация тренингов, направленных на развитие рефлексивности, была нами осуществлена ранее. На текущем этапе идет более детальная ее проработка и углубление. Основанием данной программы тренингов служат труды О.А. Ворожцовой, Г-Г. Декер-Фойгта, О.В. Евтихова, М.В. Киселевой, А.Н. Копытина, Л.Д. Лебедевой, А.А. Осиповой, К. Рудестама.

Рассматриваемая нами проблема на сегодняшний день остается малоизученной. Исследователи рассматривают либо категорию рефлексии в юношеском возрасте (Е.И. Исаев, И.Н. Семенов, В.И. Слободчиков, С.Ю. Степанов и др.), либо углубляются в проблему тревожности (Л.Ф. Анн, В.П. Астапов, Ч. Спилбергер, Е.В. Федосенко и др.). Комплексных исследований, затрагивающих взаимосвязь и взаимозависимость рефлексивности, тревожности и локуса контроля в юношеском возрасте, явно недостаточно, что и обуславливает актуальность данного исследования. Кроме того, знание и понимание собственных личностных особенностей, в частности локуса контроля и рефлексивности, способствует формированию профессионального самосознания студентов психологических специальностей.



Список литературы

1. Анн, Л.Ф., Психологический тренинг с подростками, СПб: Питер, 2005. – 271 с.
2. Карпов, А.В. О взаимосвязи рефлексивности и локуса контроля личности / А.В. Карпов // Материалы участников V съезда Общероссийской общественной организации «Российское психологическое общество». Т. I, – М.: РПО, 2012 –496 с.
3. Слободчиков, В.И., Исаев, Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М: Школа-Пресс, 2000.– 421 с.
4. Степанов, С.Ю., Семенов, И.Н. Психология рефлексии: проблемы и исследования / С.Ю.Степанов, И.Н.Семенов // Вопросы психологии. – М: Педагогика, 1985. – №3. – С. 31-40.



ОТЧУЖДЕНИЕ В ЗНАЧИМЫХ ЧЕЛОВЕЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЯХ**Петроградова Е.М., Колкова С.М.****научный руководитель канд. психол. наук Колкова С.М.***Сибирский федеральный университет*

Связь отчуждения с нарушением включенности в те значимые жизненные отношения, реализация которых несет человеку ощущение смысла своей жизни и заменой их отношениями, в которых отсутствует жизненная включенность субъекта

- философский как процесс объективации сознания индивида;
- социологический как различные объективированные формы, действительность(Я и другие);
- психологический как состояния и процессы, переживаемые в ходе присвоения объективированных форм и объектов(Я реальное и я актуальное).

Таблица 1. Отчуждение как состояние

Уровни отчуждения	Обратимое отчуждение	Необратимое отчуждение
Философский, общеметодологический уровень	Овнешнение, объективация, опредмечивание, институализация собственного сознания, духа (Г. Гегель, К. Маркс)	Овнешнение, объективация, опредмечивание, институализация чужого сознания, чужих целей и идей (К. Маркс)
Социологический уровень (социальные формы и процессы)	Произведение собственного сознания (Г.Гегель); Gemeinschaft (Ф. Теннис); личностные вклады (А.В. Петровский)	Произведение, полученное в результате действия ради действия (Г.Гегель); продукт отчужденного труда, частная собственность (К.Маркс); запретные действия (З.Фрейд); враждебное общество (К.Хорни); разделение труда, “независимый” продукт, объективированная культура, деньги (Г. Зиммель); разделение труда (Э.Дюркгейм); потребительство, нетворческий труд (Э.Фромм);
Психологический уровень (психологические процессы и состояния)	Процесс и состояния присвоения собственного произведения, счастливое сознание (Г.Гегель); “перетекание” субъекта через объект вновь в субъект (Г.Зиммель); диалог Я и Ты (М.Бубер); обособление как момент	Несчастное, противоречивое сознание (Г.Гегель); конфликт субъективной и объективной культуры (Г.Зиммель); потеря духовной родовой сущности (К.Маркс); конфликт между Сверх-Я и Оно (З.Фрейд); коренная тревога



	индивидуализации (В.С. Мухина, А.Е.Горбушин, В.А. Абраменкова); идеальная репрезентированность в Другом (А.В. Петровский, В.А. Петровский)	(К.Хорни); самоубийства, аномия (Э. Дюркгейм); чувство несвободы (М.Вебер); страх, тревога, бессмысленность и др (К.Ясперс, М.Хайдеггер, Ж.-П. Сартр, А. Камю), нарушение диалога Я и Ты (М. Бубер); сужение личной жизни (С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова-Славская), несовпадение значений и смыслов (А.Н. Леонтьев), неотраженность в Другом (А.В. Петровский, В.А. Петровский, М.В.Полевая), одиночество (А.Е. Горбушин, В.А. Абраменкова).
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Описания отчуждения как состояния удобнее разделять на два основных варианта, которые можно также назвать двумя основными формами отчуждения: 1) субъективно неприятное чувство отчужденности, отдаленности человека от мира, который его окружает, или от определенных его частей — назовем его переживанием отчужденности; 2) отчуждение человека от некоей своей истинной глубинной сущности, от своего реального «я», вследствие «озабоченности конформностью, желанием других, давления социальных институтов и других «внешних» мотивов» [1] — назовем его, вслед за К. Хорни, отчуждением от реального «я». В «Неврозе и личностном росте» К. Хорни анализирует отчуждение человека от своего реального «я», от «самого живого, что есть в нас». Вслед за Фрейдом этот термин использует **К. Хорни**: в ранних работах она связывает отчуждение с принятием человеком невротически неадекватного представления о себе. В более поздних работах у неё возникает различие между «актуальным Я» (всем тем, чем человек является в настоящее время) и «реальным Я» (движущей силой, источником развития, жизненным центром).

«Отчуждение от актуального Я» она связывает с невниманием человека к собственным чувствам, мыслям или действиям, с субъективным переживанием отдалённости от самого себя, которое испытывает невротик, с ненавистью к самому себе или «безличным» отношением к себе, с утратой личного смысла.

«Отчуждение от реального Я» она связывает с утратой невротиком переживания себя как активной детерминирующей силы в собственной жизни, с утратой связи с внутренним источником психической энергии, мотивации, с активным уходом человека от осуществления заложенной в нём потенциальности (что я могу? перенос соц. норм и запретов на себя).

С. Мадди выделяет также черты «преморбидной личности», предрасположенной к экзистенциальному неврозу. По его мнению, это человек, не обладающий индивидуализированной идентичностью: его идентичность чрезмерно конкретна и фрагментарна, сводится к набору социальных ролей и биологических потребностей; с когнитивной точки зрения такой человек характеризуется прагматической и материалистической (потребительской) установками; в аффективном плане он чаще всего испытывает тревогу и страх; а стремление к поверхностным межличностным отношениям контрактного типа приводит его в конечном итоге к одиночеству и разочарованию. Пре-



морбидный тип личности, согласно Мадди, широко распространён. Хотя такие люди не являются нездоровыми, они предрасположены к экзистенциальному недугу, который может возникнуть у них под действием таких стрессоров, как угроза близкой смерти, изменение общественного строя или конфронтация с другими людьми.

Впоследствии С. Маддиотказывается от понятия преморбидной личности и связывает отчуждение непосредственно с экзистенциальным недугом. Он выделяет четыре формы, в которых проявляется отчуждение.

1. **Вегетативность** - неспособность поверить в истину, важность или ценность любой реально осуществляемой или воображаемой деятельности. Вегетативность, по мнению С. Мадди, является наиболее тяжёлой формой экзистенциального недуга.

2. **Бессилие** - утрата человеком веры в свою способность влиять на жизненные ситуации, однако, при сохранении ощущения их важности, что позволяет считать бессилие менее серьёзной формой экзистенциального недуга, нежели вегетативность.

3. **Нигилизм** - убеждение в отсутствии смысла и активность, направленная на его утверждение путём занятия деструктивной позиции. Эта форма экзистенциального недуга включает в себя переживание некоторого смысла - пусть это и парадоксальный, антисмысл - и связана с активностью по его реализации, что позволяет считать нигилизм менее серьёзной формой экзистенциального недуга, чем вегетативность и бессилие.

4. **Авантюризм** (С. Мадди также употребляет термин «крусадёрство») - компульсивный поиск жизненности, вовлечённости в опасных, экстремальных видах деятельности, в силу переживания бессмысленности повседневной жизни. Эта форма экзистенциального недуга является наименее серьёзной, поскольку связана с активностью, поиском новых ощущений.

При анализе четырёх форм отчуждения, выделенных С. Мадди, обращает на себя внимание сходство описанной им симптоматики вегетативности с симптомами экзистенциального вакуума, описанными В. Франклом. В обоих случаях речь идёт об апатии и скуке, которые являются следствиями утраты переживания осмысленности. Авантюризм представляет собой вариант, при котором смысл обнаруживается и осуществляется человеком за пределами ситуаций, образующих его повседневную жизнь; таким образом, его жизнь в целом в значительной части остаётся бессмысленной. «Позитивным» понятием, соответствующим авантюризму, является поиск новых впечатлений: грань между этими понятиями нечёткая, однако авантюризм подчёркивает элемент эскапизма, ухода от бессмысленной жизни в бессодержательный риск, тогда как поиск новых впечатлений связан скорее с поиском и обнаружением бытийных ценностей в новых видах деятельности.

Отчуждение, **по Фромму**, это, во-первых, фрустрация человеком своей подлинной личности и утверждение взамен нее социального «я» (одно из описаний: забота «не о своей жизни, счастье, а о том, как бы это стать наиболее ходким товаром, как бы это пользоваться наибольшим спросом» [2]). Во-вторых, отчуждение — некое особое чувство человека капиталистического общества, появляющееся у него ощущение собственной ничтожности, бессилия, беспомощности и изолированности.

С точки зрения Э. Фромма, перенос не единственный феномен психопатологии, который можно рассматривать как выражение отчуждения. В широком смысле «любой невроз можно считать следствием отчуждения».

Характерной чертой невротика является то, что какая страсть в нем становится доминирующей и обособляется от целостной личности. Невротик отчужден от самого себя потому, что превратился в раба одной своей части. В мес-



те с тем Э. Фромм считал, что при рассмотрении отчуждения в качестве патологического феномена не следует упускать из виду одно важное обстоятельство. Это обстоятельство связано с признанием отчуждения необходимым явлением, внутренне присущим развитию человека и имеющим непосредственное отношение к сферам разума и любви. Человек вынужден отчуждаться, чтобы преодолевать раскол в деятельности разума, а любовь предполагает отчуждение и в тоже время способность преодолевать его.

Отметим также взгляды Э. Эриксона, который полагает, что человеческому эго приходится сталкиваться с определенным рода отчуждением на каждой новой стадии своего развития. Чтобы благополучно выйти на следующую стадию, человек должен преодолеть это отчуждение в ходе возрастного кризиса.

Список литературы

1. Зиновьева Д.М., Методологические возможности категории отчуждения в изучении психологии личности \ Проблемы социальной психологии личности. - 2008
2. Леонтьев Д.А., Осин Е.Н., ж. «Культурно-историческая психология», 2007, №4, с. 68-77.



ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЛИЗОСТЬ, ОТВЕТСТВЕННОСТЬ И ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О ДАЛЬНЕЙШИХ ОТНОШЕНИЯХ В ПАРЕ

Петроградова Е.М.

научный руководитель доцент, канд. психол. наук Скутина Т. В.

Сибирский федеральный университет

Актуальность работы:

В настоящее время отмечаются существенные изменения в институте семьи, тенденции к индивидуализации и демократизации отношений задают новое проблемное поле для изучения характеристик взаимоотношений. По данным исследований, большое количество пар не заключают гражданский брак, а предпочитают совместное проживание. Встает ряд острых вопросов, которые определяют актуальность данной работы: что способствует долгосрочным отношениям в паре, а что может оказать существенное влияние на их прекращение.

Теоретическое и практическое значение работы:

Проблема изучения молодых пар в связи с изменением социального института семьи и брака представляется весьма значимой для семейного консультирования, учитывая роль семьи в развитии современного общества.

Так как на первый план выступает изучение развития отношений в двух направлениях - эмоциональной и когнитивной сферы, данное исследование может оказаться полезно для самих испытуемых в решении задачи построения удовлетворяющих долгосрочных отношений.

Основываясь на полученных результатах на первом этапе исследования, мы вышли на рассмотрение динамики межличностных отношений в паре для ответа на главный исследовательский вопрос: является ли высокий уровень психологической близости и ответственности предпосылкой к долгосрочным отношениям в паре?

Следовательно, в данной работе мы ставили целью изучить с помощью лонгитюдного метода связь параметров психологической близости и принятия ответственности за продолжение отношений с представлением о дальнейших отношениях в паре.

В исследовании приняли участие пары, партнеры в которых в возрасте от 23 до 30 лет находятся в отношениях друг с другом от 2 до 3 лет, не состоят в официальном браке, а также не имеют детей. Объектом исследования выступают отношения в паре, а предметом - связь между представлением участников о дальнейших отношениях в паре и сочетанием показателей психологической близости и ответственности партнеров за продолжение отношений.

Исследование включает в себя четыре этапа (Табл.1). Вся процедура исследования проводилась с каждым партнером отдельно. Полученные данные в парах друг о друге партнерам не сообщались.

Таблица 1. Этапы лонгитюдного исследования

Этапы	Предварительный этап	1 этап	2 этап	3 этап
Период	Декабрь-январь 2014	Январь - февраль 2014	Сентябрь-октябрь 2014	Апрель-май 2015
Выборка		12 пар	18 пар	18 пар



В ходе исследования проверялись гипотезы:

1. Представление о продолжении и укреплении отношений связано с преобладанием высоких показателей близости и ответственности у обоих партнеров в триаде компонентов, определяющих эмоциональные отношения.

2. Если оба партнёра в паре видят отношения в паре как продолжающиеся и укрепляющиеся, и в триаде компонентов, определяющих эмоциональные отношения, преобладают высокие показатели близости и ответственности у обоих партнеров, то отношения действительно будут продолжаться и укрепляться, а показатели близости и ответственности у обоих партнеров останутся высокими в течение периода наблюдения (полтора года); и наоборот, если у партнёров показатели близости и ответственности не являются преобладающе высокими в триаде компонентов, определяющих эмоциональные отношения, и оба партнёра в паре не видят отношения в паре как продолжающиеся и укрепляющиеся, отношения прекратятся в течение периода наблюдения (полтора года).

Методологической основой исследования выступают Триангулярная теория любви Р. Стернберга, концепция значимых отношений А. Кроник, Е. Кроник. Гуманистический подход к рассмотрению личности в системе межличностных отношений (Э. Фромм, К. Хорни, В. Франкл, Г. Олпорт, Р. Мэй, Л.Я. Гозман, А.А. Кроник, Е.А. Кроник и др.). Мы использовали в своей работе методику исследовательского интервью при рассмотрении представлений о развитии отношений в паре. Для изучения психологической близости и ответственности применялась методика "Треугольник Стернберга". Также дополнительно для анализа психологической близости в парах применялась графическая проективная методика "Динамика психологической близости в паре" А. Кроник, Е. Кроник.

Результаты первого этапа исследования:

По результатам исследовательского интервью, пары были разделены на две группы на основании представлений о дальнейших отношениях каждым партнером. В первую группу вошли пары, в которых оба партнера видят продолжение и укрепление отношений. Во вторую - пары, в которых один из партнеров не уверен в продолжении и укреплении отношений. В третью группу вошли пары, в которых ни один из партнеров не уверен в продолжении и укреплении отношений.

На первом этапе исследования рассматривались возможные психологические условия долгосрочных отношений в паре. Полученные данные показали, что партнеры, которые видят продолжение и укрепление отношений, имеют высокие показатели близости и ответственности. У этих партнеров показатель страсти в триаде компонентов, определяющих эмоциональные отношения, не являлся наиболее выраженным. Дополнительно выявлено, что для пар с взаимно высокими уровнями близости и ответственности также характерно схожее определение положительной перспективы развития отношений.

Результаты второго этапа исследования:

Ко второму этапу исследования все пары первой группы смогли участвовать в исследовании, и осуществлена выборка восьми пар для исследования дополнительно. В парах, в которых оба партнера видят продолжение и укрепление отношений, не зафиксирована большая разница в показателях, при сравнении с первым этапом исследования. У них также доминируют показатели близости и ответственности за развитие отношений у обоих партнеров.

Во второй группе, где пары, в которых один из партнеров не уверен в продолжении и укреплении отношений, две пары не смогли участвовать во втором этапе исследования по причине завершения отношений. В данной группе установлена разница в показателях психологической близости, ответственности и страсти не только при со-



поставлении с предыдущим этапом, но и разница в показателях непосредственно у партнеров. Важно отметить, что у многих партнеров изменился тип любви, т.е. некоторые показатели стали более выражены.

В третьей группе пар, в которых ни один из партнеров не уверен в продолжении и укреплении отношений, выявлены разные типы любви и различные уровни показателей компонентов у обоих партнеров относительно друг друга. Необходимо отметить, что показатели переменных в данной группы ниже, чем у представителей других групп.

При сравнении показателей психологической близости по проективной методике Кроников по двум этапам исследования важным является отметить значительную разницу показателей у партнеров второй и третьей групп.

С одной стороны, выраженная разница зафиксирована не только между партнерами в паре, но и у одного из партнеров при сопоставлении его показателей на разных этапах исследования. С другой стороны, в парах, где оба партнера видят продолжение и укрепление отношений, значительных различий в показателях не выявлено как между партнерами, так и при сравнении показателей на разных этапах.

Значительная разница также отмечается при сопоставлении показателей психологической близости по двум методикам (Стернберг и Кроник, Кроник) во второй и третьей группах. Наибольшая разница фиксируется на втором этапе исследования.

Выводы:

Таким образом, подтвердилась гипотеза о том, что уровень психологической близости и ответственности имеет прямо пропорциональную связь с представлением партнеров о дальнейших отношениях, и чем выше показатели и тенденция к их росту или стабилизации на высоком уровне у обоих партнеров, тем яснее они представляют продолжение и видят развитие отношений.

Также подтвердились гипотезы о том, что если оба партнера видят отношения в паре как продолжающиеся и укрепляющиеся, и в триаде компонентов, определяющих эмоциональные отношения, преобладают высокие показатели близости и ответственности у обоих партнеров, то отношения действительно будут продолжаться и укрепляться, а показатели близости и ответственности у обоих партнеров останутся высокими в течение периода наблюдения (полтора года); и наоборот, если у партнеров показатели близости и ответственности не являются преобладающе высокими в триаде компонентов, определяющих эмоциональные отношения, и оба партнера в паре не видят отношения в паре как продолжающиеся и укрепляющиеся, отношения прекратятся в течение периода наблюдения (полтора года).

Дополнительно выявлено, что для пар с взаимно высокими уровнями близости и ответственности также характерно схожее определение положительной перспективы развития отношений.

Результаты представляют прогностическую ценность и могут быть использованы в процессе семейного консультирования.

Список использованных источников

1. Бурлачук Л.Ф., Коростылева Л.А. Психологические особенности лиц, испытывающих затруднения при вступлении в брак // Психологический журнал. - 1995, №3. С. 32-39.
2. Гозман Л.Я. Психология эмоциональных отношений. М.: 1987. - 205 с.
3. Кроник А., Кроник Е. В главных ролях: Вы, Мы, Он, Ты, Я. Психология значимых отношений. - М.: Мысль, 1989.
4. Стернберг Роберт Дж. Триангулярная теория любви // Ред. Д.Н. Исаев. - Санкт-Петербург: Питер, 2001. - С. 9
5. Carol Brawn. Social Psychology // SAGE Publications Ltd. - 2006. - 208p.



ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ СЕМЬИ

Петроградова Е.М., Колкова С.М.

научный руководитель канд. психол. наук Колкова С.М.

Сибирский федеральный университет

На ход семейной терапии, как определяют многие ученые, влияют теоретические предпочтения, научный подход или школа, к которой принадлежит психолог. Весь процесс работы с семьей имеет ярко выраженную специфику, которая определяется предметом, целями и задачами этого процесса, а также тем, как психолог осознает свою профессиональную роль в индивидуальной логике жизни семьи.

В любой из школ семейной психотерапии, идентифицирующих себя с системным подходом, утверждается, что семья - это социальная система, закономерности функционирования которой лежат в основе ее нормы и патологии, и, соответственно, нормы или патологии людей, входящих в эту семейную систему.

Однако, если в классическом системном подходе выделяются прежде всего информационно-коммуникативные особенности функционирования семьи, то **теория семейных систем** Мюррея Боуэна сосредотачивается на ее эмоциональном функционировании.

Боуэн вводит **понятие эмоциональной системы**, которую толкует как сложный чувственно-поведенческий комплекс, свойственный почти всему животному миру, по крайней мере, начиная с эволюционного уровня рептилий и птиц.

В широком смысле слова, термин эмоция может относиться ко всем процессам, которые автоматически управляют поведением живого существа в его окружении. Эмоциональная регуляция поведения включает в себя генетические факторы, механизмы приспособления к среде, закрепленные в индивидуальном опыте и функциональное состояние живого существа, свойственное ему в каждый данный момент.

Основоположники системного подхода (М. Боуэн, С. Минухин, В. Сатир, К. Витакер и др.) рассматривают семью не просто как объединение индивидуальностей, связанных узами родства, а как целостную систему, где никто не страдает в одиночку: семейные конфликты и кризисы оказывают деструктивное влияние на всех. Поскольку семья – это система, то не так важно, какой из ее элементов изменяется. На практике изменения в поведении любого из членов семьи влияют на нее и другие входящие в нее подсистемы (других членов семьи) и одновременно испытывают воздействие с их стороны.

В теории семейных систем Мюррея Боуэна выделяются два параметра - **уровень тревоги и дифференциация "Я"**.

Тревога - базовая характеристика эмоциональной системы. Индивиды, пребывающие в высоко тревожной системе, развивают множество поведенческих паттернов, направленных на снижение тревоги. Среди них наиболее распространены четыре: дистанцирование, супружеский конфликт, проекция проблем на ребенка, симптоматическое поведение одного из супругов. Несмотря на кажущееся различие в стилях проявления каждого из них, цель у всех этих процессов общая - снижение тревоги. Уровень тревоги - своего рода наследственная характеристика системы, получаемая ядерной семьей от своих родительских семей.

Дифференциация - следующая характеристика в теории семейной системы, так же как и индивидуального функционирования. В последнем случае М. Боуэн употреблял термин "Дифференциация Я". Это базовое понятие описывает уровень функционирования, степень успешности и социальной адаптации семьи и человека. Чем более



слиты эмоции и интеллект, тем ниже уровень дифференциации, и уровень функционирования. Боуэн утверждает, что "чем выше дифференциация, тем лучше функционируют люди. Они более гибки, адаптивны к стрессам и более свободны от всех видов проблем. По степени дифференциации Я люди образуют континуум" [2].

В теорию Мюррея Боуэна входит восемь концепций:

1. Дифференциация Я. Как уже говорилось выше, здесь дается описание эмоциональной и интеллектуальной системы человека, разрабатывается понятие дифференциации и составляется шкала дифференциации.

Кроме того, здесь вводятся еще два чрезвычайно важных понятия: "псевдо Я" (или ложного Я, легко изменяемого, подверженного влияниям извне, конформного, не имеющего убеждений и принципов, содержание которого определяется либо стремлением соответствовать ожиданиям других, либо бессмысленным бунтом) и твердого, истинного Я (мало подверженного внешним влияниям, определяемого ценностями и внутренней этикой).

2. **Триангуляция.** Имеется в виду эмоциональный процесс между двумя людьми или группами, который в ситуации повышенной тревоги имеет тенденцию вовлекать в отношения третьего. Цель, остающаяся неосознаваемой, - снижение тревоги в социальной системе (семье или организации) В схематичном виде процесс выглядит так: жена, поссорившись с мужем, эмоционально объединяется со своей матерью, жалуется ей на мужа, получая от нее эмоциональную поддержку. Затем в какой-то момент ссорится с матерью, мирится с мужем, начинает дружить с ним "против" матери. Другим примером может служить появление симптоматического поведения у ребенка при возрастании напряжения в родительской диаде.

3. **Эмоциональные процессы ядерной семьи.** Концепция описывает паттерны эмоционального взаимодействия в семье на уровне одного поколения. Человеческая семья может быть рассмотрена как эмоциональное целое, или целостная эмоциональная система. Человек, погруженный в это поле, живет по его законам, реагируя на тонкие изменения в балансе отношений. Эта эмоциональная реакция обычно совершается автоматически. Например, в ответ на отвержение автоматически следует реакция увеличения дистанции - от перехода на формальное общение вплоть до физического ухода. Эмоциональная реактивность является медиатором в отношениях. Степень и способ эмоционального реагирования супругов определяются уровнем дифференциации Я. Стрессовые ситуации могут вызывать появление симптомов в трех областях, а именно: 1) супружеский конфликт, 2) дисфункция у супруга, 3) проекция тревоги на одного или более детей. Какая-либо одна из этих трех областей или их сочетание должны "вместить" определенное количество недифференцированности, свойственной супругам.

4. **Проективные процессы в семье.** Рассматриваются механизмы "триангулирования", посредством которых родительская недифференцированность наносит вред и приводит к ухудшению состояния одного или более детей. "Триангулированный" ребенок - тот, на ком проективный процесс сфокусирован в наибольшей степени. Обычно такие дети бывают чрезмерно включены в родительские взаимоотношения, в ущерб решению стоящей перед ними важной задачи - построения собственной идентичности. В результате, они плохо адаптируются к жизни и в итоге имеют более низкий, по сравнению с сиблингами, уровень дифференциации Я.

5. **Наследование внутрисемейных паттернов отношений.** Одна из важнейших концепций в теоретической системе Боуэна, описывающая проективные процессы, в результате которых различные уровни недифференцированности передаются не только от родителей к детям, но повторяясь в семье из поколения в поколение. Определенные базисные способы отношений между матерью, отцом и ребенком воспроизводят история отношений прошлых поколений и будут воспроизведены в последующих. Таким



образом, все мы выносим из родительских семей определенный "багаж". Множество симптоматических паттернов, таких как алкоголизм, инцест, физические симптомы, насилие и суициды, повторяются из поколения в поколение. Зная о передаче определенных паттернов в предшествующей истории семьи, можно предугадать воспроизводство тех же самых процессов в жизни и отношениях будущих поколений. В свою очередь, учитывая детали жизни текущего поколения и тщательно изучая историю семьи, можно с большой точностью восстановить способы функционирования прошлых поколений. Узнавание и исследование таких паттернов дает возможность семье понять, какие способы адаптации она использует, и тем самым избежать повторения пагубных моделей в настоящем и их перехода в будущее, освоив другие, плодотворные способы совладания с ситуацией.

6. Эмоциональный разрыв. Концепция эмоционального разрыва создает представление о паттернах, определяющих, как люди обращаются со своими привязанностями. Боуэн анализирует разные случаи эмоциональных разрывов в семьях и социальных группах.

Наиболее часто причиной эмоционального разрыва становится невозможность соответствовать ожиданиям другого. Так случается с детьми, которые, имея идеализированные представления о своих родителях, испытывают чувство вины, что не оказались "достойными" сыном/дочерью. При встрече с ними, он/она изо всех сил стремится соответствовать тому фантазийному образу, который, якобы, соответствует их представлениям и более всего успокоит и поддержит их, и тогда, может, он и сам начнет чувствовать себя спокойнее. Но стремление быть тем, кем на самом деле не являешься, которому человек следует, чтобы избежать разочарований и напряжения во взаимоотношениях, все-таки не спасает эти отношения и неизбежно приводит к печальному финалу.

7. Позиция сиблингов. Данный концепт описывает корреляцию между базисными характеристиками личности и сиблинговой позицией, то есть порядком рождения детей в семье. Эмоциональная система любой семьи порождает конкретные функции, которые выполняются конкретными людьми. Когда один член семьи берет на себя те или иные функции, другие уже не будут их выполнять. Появляясь на свет в определенной сиблинговой позиции, ребенок невольно принимает на себя и те функции, которые связаны с данной позицией. В определенной мере личность индивида формируется самой функциональной позицией, которую он занимает в семье. Характер и тип его функционирования формирует развитие его личности, в то же время личность - по мере своего развития - оказывает обратное влияние на смысл и содержание его функционирования. Например, отнюдь не все старшие братья (своих сестер и братьев) похожи друг на друга по своим личностным качествам. По настоящему зрелый старший брат легко принимает на себя функции лидера и ответственность и вместе с тем не пытается контролировать дела других детей, подавлять их, позволяя им в чем-то брать ответственность на себя. В отличие от этого, незрелый старший брат может оказаться догматичным и властным лидером, не способным уважать права других. В подобных случаях рядом с ним может оказаться младший брат, который в реальности становится "функциональным" старшим братом. Этот "функциональный" старший ребенок имеет больше характеристик именно старшего, сравнительно с тем, кто является старшим по времени рождения. Степень, в которой профиль личности соответствует "нормальному", выявляет уровень дифференциации данной семьи и, кроме того, позволяет предсказать, какая степень слияния будет у будущих супругов в браке и какие эмоциональные процессы в их ядерных семьях будут преобладать.

8. Социальная регрессия. Согласно этой концепции, эмоциональные проблемы в обществе подобны эмоциональным проблемам в семье. В обществе, так же как и в



семье, могут возникать периоды повышенной тревоги. И существуют те же механизмы снижения тревоги, что и в семье, например, с помощью слияния, объединения, конформизма и затем - тоталитаризма. Чем дольше и сильнее присутствует тревога в обществе, тем явственнее наблюдается социальный регресс - аналог низкого уровня дифференциации в семье. Популизм во внутренней политике, агрессивность во внешней, варварское отношение к экологии, рост числа экстремистских группировок - все это признаки социального регресса.

Определяя здоровую, функционирующую семью, Боуэн выделил 11 признаков:

1. Оптимальный уровень дифференциации (автономности) членов семьи.
2. Низкий уровень тревоги.
3. Четкие границы между поколениями при наличии хорошего эмоционального контакта и связи между поколениями.
4. Эмоциональные проблемы не локализируются в ком-то из членов семьи, а отмечается вклад каждого в гармоничные семейные отношения.
5. Члены семьи минимально симбиотичны и минимально дистанцированы при решении проблем.
6. Каждая диада может справляться без привлечения третьего.
7. Каждый может общаться с другими на эмоциональном и на интеллектуальном уровне.
8. Сохранение хорошего эмоционального климата важнее, чем следование общепринятым стандартам (что такое «хорошо», что такое «плохо»).
9. У каждого члена семьи есть ощущение, что ему нравится жить в этой семье.
10. Члены семьи используют друг друга как источник обратной связи и опыта, но не как средство эмоциональной разрядки.
11. Каждый четко знает свои и чужие обязанности [1].

Список литературы

1. Бейкер К, Варга А.Я. Теория семейных систем Мюррея Боуэна: основные понятия, методы и клиническая практика\ М: Когито-Центр - 2015 г. - 496 с.
2. Лукьянченко Н.В., Аликин И.А. Системная семейная психотерапия М. Боуэна: Учебно-методическое пособие. - Красноярск: РИО СиБУП, 2005. - 95 с.



ФОРМИРОВАНИЕ ГРУППОВОЙ СПЛОЧЕННОСТИ ПОСРЕДСТВОМ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА

Пуголовкина Кристина Олеговна

научный руководитель ассистент кафедры психологии образования

Бакаева И.А.

Южный Федеральный Университет

Сегодня феномен групповой сплоченности находится в центре внимания научно – исследовательской деятельности ученых разных стран. Именно сплоченность группы выступает необходимым условием действенности и эффективности совместного взаимодействия. Только сплоченная группа способствует самораскрытию участников и допускает открытую конфронтацию мнений, что в сочетании с конструктивным отношением к критике является одним из средств коррекции установок, изменения в поведении и позициях участников.

Изучением данной проблемы занимались такие зарубежные ученые как Л. Фестингер, Б. Индик, П. Саги, П. Олместед, Д. Картрайт, С. Крадохвил и др.

Первым попытался дать определение групповой сплоченности Л. Фестингер, как суммы всех сил, действующих на членов группы с тем, чтобы они остались в ней, основанное на теории «динамического поля» К. Левина.

Д. Картрайтом изучалась мотивационная основа тяготения к группе. Автор считал, что «групповая сплоченность характеризуется тем, в какой степени члены группы желают остаться в ней».

По мнению С. Крадохвила, сплоченности группы способствуют: удовлетворение личных потребностей индивидуума в группе; групповые цели, находящиеся в согласии с индивидуальными потребностями; взаимозависимость при работе над конкретными задачами; польза, выгода группового членства; симпатии между членами группы; дружеская, располагающая атмосфера; престиж группы при одновременном повышении престижа каждого члена группы; влияние групповой деятельности; соперничество с иной группой [3].

В отечественной психологии проблему групповой сплоченности изучали Н.В. Бахраева, А.В. Петровский, Р. Л. Кричевский, Е. М. Дубовская и др.

Н.В. Бахраева рассматривала феномен групповой сплоченности с позиции эмоционально-психологической привлекательности членов малых групп.

А. В. Петровским была создана стратометрическая концепция для понимания сплоченности групп. Основой для построения концепции послужило представление о социально значимой совместной предметной деятельности как ведущем факторе становления и развития всех форм внутригрупповой активности.

Р. Л. Кричевский и Е. М. Дубовская выделяют два основных вида групповой сплоченности: инструментального типа, которая основана на предметно-ценностном единстве группы, и эмоционального типа, которая определяется взаимными симпатиями—антипатиями членов группы. При этом авторы полагают, что эмоциональная сплоченность не всегда основывается на поверхностных контактах индивидов; в группе может возникать эмоционально-ценностное единство, включающее в себя эмоциональную привлекательность участников на основе сходства их ценностных систем. [2].

На наш взгляд тренинг является наиболее эффективной формой развития сплоченности в группе и определяется как метод активного обучения, направленный на развитие знаний, умений, навыков и социальных установок. В.А. Пузиков определяет тренинг как «область практической психологии, ориентированной на использование ак-



тивных методов групповой психологической работы с целью развития компетентности в общении» [1].

К. Рудестам выделяет основные преимущества групповой формы работы: групповой опыт помогает решению межличностных проблем; группа отражает общество в миниатюре; возможность получения поддержки и обратной связи от людей со схожей проблемой; в группе можно обучаться новым стилям отношений с равными партнерами [1].

Нами был разработан тренинг «Наше тепло», в основу которого была положена концепция сплоченности коллектива как особенности межличностных отношений в коллективе, единство ценностных ориентаций, единство целей и мотивов деятельности в пределах совместной деятельности. Признака сплоченного коллектива являются:

- хорошие межличностные отношения (специфика формальных и неформальных организационных связей в коллективе и соотношение между ними);
- оптимальный уровень психологической совместимости коллектива.

Целью данного тренинга выступают формирование сплочения группы и построение эффективного командного взаимодействия. Для её достижения решались следующие задачи: формирование благоприятного психологического климата в группе; нахождение сходств у участников группы для улучшения взаимодействия между ними; осознание каждым участником своей роли, функций в группе; развитие умения работать в команде.

В структуре нашей тренинговой программы мы выделили несколько фаз, такие как вводная фаза, фаза контакта, фаза лабилизации, фаза обучения и завершающая фаза. Так, в вводной фазе предусматривается знакомство с ведущим, целями тренинга и правилами работы в группе. Эти цели могут быть достигнуты с помощью таких упражнений, как «Правила группы», «Взаимные презентации», которые направлены на установления контакта и доверия между участника и тренером.

Фаза контакта позволяет установить благоприятный психологический климат в группе, размяться и настроиться на работу. Нами используются следующие упражнения: «Воздушные шары» «Найди пару», которые способствуют развитию прогностических возможностей и интуиции и формированию установки на взаимопонимание у участников тренинга. В фазе лабилизации членам группы предлагается упражнение «Ассоциации» для формирования активного рабочего настроения и диагностики психологической атмосферы в группе.

Основной фазой в нашем тренинге является фаза обучения, где участники овладевают навыками, ведущими к сплочению группы, развитию умения взаимодействовать в команде, нахождение общего между участниками и отрабатывают их. Реализуется это посредством таких упражнений как: «Вавилонская башня», «Путаница», «Узнай по голосу», «Без маски», которые нацелены на обучение координации своих действий, взаимодействию в команде; развитие навыков невербального общения и умения слышать друг друга.

На завершающей фазе участникам раздаются свечи как символ тепла для снятия эмоционального напряжения и проводится упражнение «Теплое пожелание», где каждый говорит напутственные слова для другого участника и зажигает его свечу. Данное упражнение позволяет на позитивной ноте закончить тренинг и подвести его итоги.

Мы считаем, что тренинг «Наше тепло» позволит участникам эффективно выстраивать коммуникации и работать в команде, почувствовать свою роль и место в группе, доверять окружающим, увидеть сходства с другими. Тренинг на сплочение позволяет всем участникам осознать себя единой командой, отработать навыки успешного совместного решения поставленных задач, совместно находить оптимальные методы для достижения общих целей.



Список литературы

1. Евтихов О.В. Практика психологического тренинга. – СПб.: Издательство «Речь» 2005 г., 128 с.
2. Кричевский Р.Л., Дубовская Е.М. Психология малой группы // Социальная психология в трудах отечественных психологов. Хрестоматия / Под ред. А.Л. Свенцицкого. - СПб.: Питер, 2000 г.
3. Макаров Ю.В. Формирование групповой сплоченности средствами социально-психологического тренинга // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. - 2010. - № 128. - С. 72-83.



**ОСОБЕННОСТИ ОСВОЕНИЯ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ
МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ
«ЦЕЛОГО И ЕГО ЧАСТЕЙ» И «РАЗНОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ»**

Пшеничникова Ю.Е.

научный руководитель канд. психол. наук, доцент Островерх О.С.

Сибирский Федеральный Университет

Институт педагогики, психологии и социологии

Развитие ребенка, воспитание его как личности оказываются возможными лишь тогда, когда содержанием учебного предмета является система научных понятий на основе содержательного обобщения (В.В. Давыдов)

Условием формирования математических понятий становится овладение детьми в дочисловом периоде понятием величины, опирающееся на некоторые обобщенные умения (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина), которые и позволяют двигаться от знания к незнанию, задумываться над основанием собственных действий (умений), определяющих это или другое понятие.

Актуальность исследования данной темы заключается в том, что при изучении понятия целого и его частей и разностного отношения к концу дочислового периода у младших школьников складывается содержательное расчлененное представление о величинах, их свойствах, операциях над ними (сравнение, сложение, вычитание), свойствах этих операций, свойствах равенств, неравенств. Формируются умения решать уравнения и задачи в буквенно-знаковой форме. Все эти умения, несомненно, нужны для дальнейшего изучения математических понятий, а именно для освоения понятия числа и операций над ним. И от того, каким способом учитель будет формировать эти умения, зависит, как ребенок освоит математическое понятие. А для этого необходимо знать некоторые особенности освоения понятий у младших школьников.

Поэтому **целью** исследования является изучение особенностей освоения младшими школьниками математических понятий целого и его частей и разностного отношения.

Предмет: проявление детского натурализма в освоении математических понятий целого и его частей и разностного отношения

Объект: учащиеся начальной школы (2 класс)

Гипотеза: способы формирования математических понятий «целого и его частей» и «разностного отношения», заложенные в программе развивающего обучения приводят к преодолению детского натурализма младших школьников.

Подтверждение или опровержение гипотезы предполагает решение следующих **задач:**- изучение литературы

- наблюдение за деятельностью детей с целью выделения и описания феноменов детского натурализма

- выделение условий, способствующих преодолению детского натурализма у младших школьников

- проведение диагностической процедуры по контрольным работам

Теоретическое значение работы связано с изучением понятий: величина, целое и части, разностное отношение, а также детский натурализм.

Л.Ф. Обухова в своих трудах пишет о том, что в исследованиях детских представлений о мире, Ж. Пиаже показал, что ребенок на определенной ступени



развития в большинстве случаев рассматривает предметы такими, какими их дает непосредственное восприятие — он не видит вещи в их внутренних отношениях.

Пиаже назвал это явление «натурализмом». Именно такой натурализм и мешает ребенку рассматривать вещи независимо от субъекта, в их внутренней взаимосвязи. Свое мгновенное восприятие ребенок считает абсолютно истинным. Это происходит потому, что дети не отделяют своего «я» от вещей.

Проявление детского натурализма в понятиях целое и части и разностное отношение заключается в том, что дети понимают только те отношения между величинами, которые могут наглядно показать в тестовой задаче, на чертеже. Но не видят скрытых отношений, которые трудно себе представить. Их нужно выделить из тех отношений, которые уже видны и понятны для детей.

Представлю первый этап своего исследования, который заключается в выделении и описании феноменов детского натурализма.

В исследовании особенностей освоения младшими школьниками математических понятий «целого и его частей» и «разностного отношения» проявление детского натурализма у детей я наблюдала в двух фокусах. **1. Предметное содержание, в котором рассматривается понимание детьми величин, отношений между величинами. 2. Моделирование, когда дети фиксируют выделенные отношения между величинами с помощью чертежа.**

Исследование проводилось в начальной школе гимназии «Универс». С октября 2014 года по апрель 2015 года во 2М классе каждую неделю я наблюдала экспериментальные занятия по математике, где дети в группах решали задачи на освоение математических понятий целого и его частей и разностного отношения. Весь курс экспериментальных занятий разрабатывали методисты гимназии «Универс» О.С. Островерх, А.Г. Мокроусова и учитель 2М класса Л.Н. Ярлыкова.

Задачи, с которыми работали дети, были разделены на несколько циклов:

1. Задачи на целое и части

В этих задачах задавались отношения между целым и его частями, где целое могло состоять из двух и более частей.

2. Задачи на разностное отношение

Вводилось два разностных отношения.

3. Преобразование частей внутри целого

Сюда входили задачи на перекладывание, когда происходит изменение частей, но целое остается неизменным.

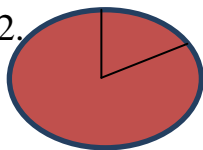
Приведу яркий пример, который иллюстрирует трудности детей, связанные с проявлением детского натурализма при решении задач третьего типа «Преобразование частей внутри целого».

Учитель дает детям задачу:

У Пети 10 конфет. Он разложил их в два кармана поровну, а потом переложил из одного кармана в другой 2 конфеты. Сколько конфет у него в карманах?

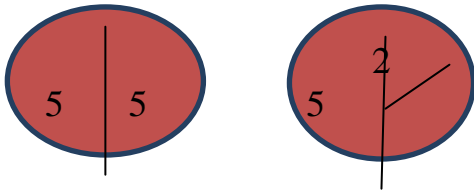
Задание 1: На столе лежат модели. Вам нужно выбрать модель, на которой лучше всего можно показать отношения и величины для данной задачи.

1. 2.



Задание 2. Покажите решение задачи на чертеже

Чтобы показать отношения между величинами для данной задачи лучше всего использовать круговую модель. На такой модели мы видим не только преобразование частей внутри целого, но и сохранение самого целого.



1. Детский натурализм в предметном содержании

Трудности детей:

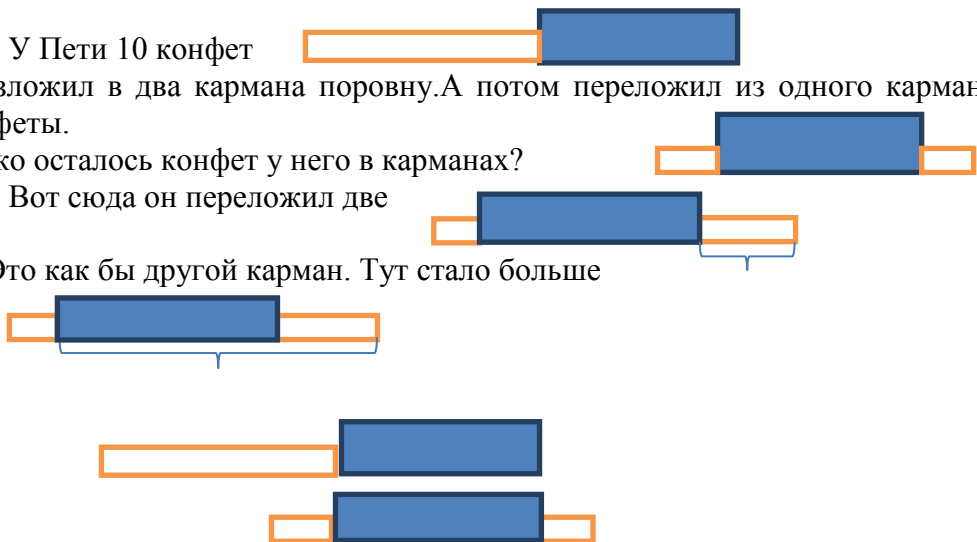
• На модели - полосочках группа показывает преобразование частей внутри целого – перекладывание конфет из одного кармана в другой. Но ребята не замечают, что двигая внутреннюю полосочку, целое изменяется.

Катя: У Пети 10 конфет
Он разложил в два кармана поровну. А потом переложил из одного кармана в другой 2 конфеты.

Сколько осталось конфет у него в карманах?

Катя: Вот сюда он переложил две

Оля: Это как бы другой карман. Тут стало больше



На данном примере мы можем видеть, что когда дети раскладывают конфеты в два кармана поровну – выдвигают полосочку, выдвигание полосочки меняет исходное целое - целое становится меньше. На такой модели очень сложно показать отношения величин для данной задачи.

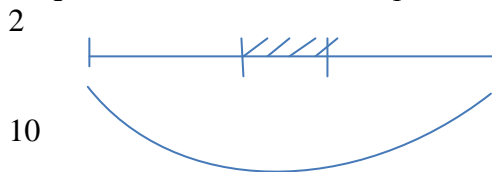
2. Детский натурализм в моделировании

Трудности детей:

• Когда на чертеже дети показывают карманы не сбоку, а внутри, то можно нарисовать только 2 конфеты. Трудность возникает в том, что некоторые дети не понимают, куда входят эти две конфеты и из какого кармана их забрали.

Учитель: Вот у Егора был чертеж, он хотел показать внутри. Все показывают по краям, сколько переложили конфет. А можно ли внутри?

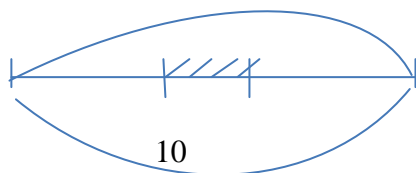
Егор: Вот было 10. И вот переложили из одного кармана в другой 2 конфеты.



Учитель: Можно так показать? Сколько стало?

Егор: Я не понимаю, куда переложили две конфеты и откуда их убрал ?

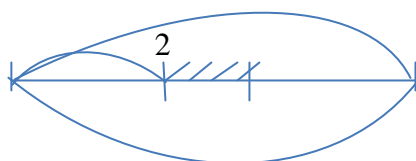
2



Учитель: Где первый карман?

Егор: Вот

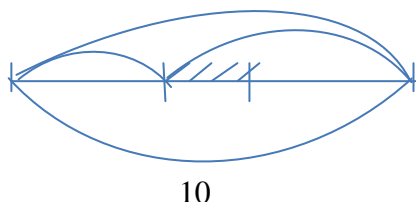
?



Учитель: А второй?

?

2



Леша: Вот

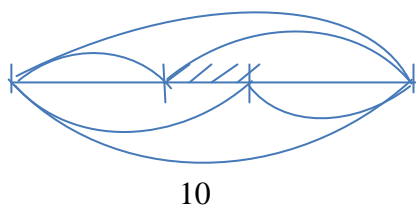
Учитель: А сколько стало то?

В приведенном примере мы видим, что ребенок может показать сколько конфет в карманах было, но не понимает, сколько их стало. Егору сложно изобразить на чертеже само действие перекалывания, он не может удержать соотношение двух частей внутри целого.

Дети, которые смогли изобразить правильный чертеж, показали условия задачи так:

?

2



Подведем некоторые итоги исследования:

На первом этапе мною были выделены и описаны основные трудности детей, связанные с проявлением детского натурализма. Проанализировав все трудности, можно говорить о том, что в мышлении детей действительно присутствуют особенности детского натурализма. Дети понимают только те отношения, которые они видят наглядно, но не выделяют внутренних скрытых отношений между величинами.

Для подтверждения гипотезы своего исследования на втором этапе будет проведена диагностика контрольных работ по некоторым циклам задач, где также будут выделены основные трудности детей.



ПРОФИЛАКТИКА ИПОХОНДРИИ У СТУДЕНТОВ КРАСНОЯРСКОГО МЕДИЦИНСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Рассказова Н.В., Колкова С.М.,
научный руководитель канд. психол. наук Колкова С.М.
Красноярский государственный медицинский университет
им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого

Данное исследование проводилось с целью исследования наличия у студентов-медиков ипохондрии и проведения профилактической лекции.

Исследование было проведено в ГОУ ВПО Красноярском государственном медицинском университете им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого Минздрава России. Основная деятельность заключается в реализации программ высшего профессионального образования, подготовке высококвалифицированных специалистов по разным направлениям медицины. Исследование студентов проводилось во вне учебное время. В исследовании приняли участие две группы студентов: первая состояла из 15 человек 3 курса Факультета фундаментального медицинского образования, вторая группа – контрольная, состояла из 15 студентов 3 курса различных университетов города Красноярска не медицинского профиля. Полученные данные исследования были проанализированы и наглядным образом представлены на диаграммах. Для исследования наличия ипохондрии у студентов-медиков был подготовлен и проведен комплекс диагностических методик. Все диагностические методики отвечают целям нашего исследования, подобраны с учетом пола и возраста, исследуемых студентов и позволяют в совокупности выявить наличие ипохондрии.

В комплекс диагностических методик входит:

- а) Гиссенский опросник соматических жалоб;
- б) Тест на исследование самооценки Дембо-Рубинштейн в модификации А.М.

Прихожан;

- с) Тест на исследование тревожности Спилбергера;
- д) Анкета

Для сбора анамнеза была разработана анкета, состоящая из 15 вопросов с вариантами ответов «да» либо «нет». Вопросы были составлены исходя из причин возникновения ипохондрии, а также ее признаков проявления [с. 10 – 11]. Каждая анкета интерпретировалась индивидуально, и данные соотносились с тестовыми методиками. А также по результатам анкеты, были заданы уточняющие вопросы в устной форме, индивидуально. Данный метод позволил качественно оценить все возможные риски возникновения ипохондрии у каждого студента, а также он стал решающим в составлении профилактической беседы.

В результате проведения диагностики мы получили следующие данные по методике «Гиссенский опросник соматических жалоб (GiesenerBeschwerdebogen, GBV)» (Таблица 1):

Таблица 1. Средние показатели выраженности соматических жалоб

Название шкалы	Среднее значение
Истощение (И)	3,8
Желудочные жалобы (Ж)	5,2
Ревматический фактор (Р)	5,6
Сердечные жалобы (С)	0,6
Давление (интенсивность) жалоб (Д)	15,2



Из показателей таблицы средних значений можно сделать вывод о том, что все значения шкал в пределах нормы, однако есть жалобы, к которым студенты обратили внимание - желудочные жалобы и боли в различных частях тела или ревматический фактор. Шкала «желудочные жалобы» отражает синдром нервных (психосоматических) желудочных недомоганий, шкала «ревматический фактор» выражает субъективные страдания пациентов, носящие спастический (судорожный) характер.

По этой же методике вторая группа студентов из университетов немедицинского профиля показала следующие результаты (Таблица 2):

Таблица 2. Средние показатели выраженности соматических жалоб

Название шкалы	Среднее значение
Истощение (И)	2,3
Желудочные жалобы (Ж)	0,3
Ревматический фактор (Р)	3,7
Сердечные жалобы (С)	0
Давление (интенсивность) жалоб (Д)	5,8

Также из показателей видно, что значение шкал минимально, как и у предыдущей группы испытуемых, однако в сравнительной схеме (Рисунок 1) отчетливо можно проследить, что у группы 1 показатели выше.

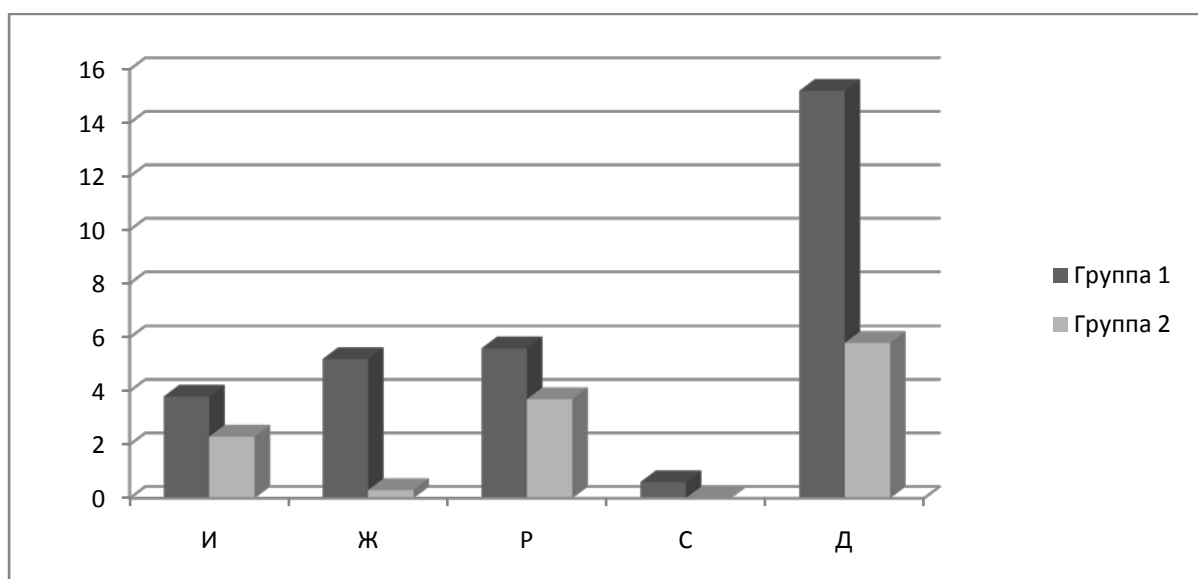


Рисунок 1. Сравнение средних показателей группы 1 и группы 2

Таким образом, исходя из результатов методики «Гиссенский опросник соматических жалоб» можно сделать вывод о том, что, несмотря на невысокие показатели шкал, у студентов-медиков (группа 1) преобладают желудочные жалобы и ревматические жалобы, в то время как у группы студентов других вузов только ревматические жалобы. Однако, как и в первой группе, так и во второй все показатели шкал в пределах допустимой нормы.

Следующая ступень исследования осуществлялась с помощью методики «Тест исследования личностной и ситуативной тревожности Спилбергера». В нашем исследовании мы отдаем приоритетное внимание личностной тревожности, так как личност-

ная тревожность - это индивидуальная характеристика, отражающая предрасположенность субъекта к тревоге и предполагающая наличие у него тенденции воспринимать достаточно широкий «веер» ситуаций как угрожающие, отвечая на каждую из них определенной реакцией. Как предрасположенность, личная тревожность активизируется при восприятии определенных стимулов, расцениваемых человеком как опасные для самооценки, самоуважения [13]. И как отмечалось выше, тревожность является одним из диагностических признаков ипохондрии.

В результате проведения диагностики по данной методике мы получили следующие данные (Рисунок 4) (Таблица 3):

Таблица 3. Сравнение средних показателей тревожности

Наименование группы	Личностная тревожность (ЛТ)	Ситуативная тревожность (СТ)
Группа 1	33,8	43,2
Группа 2	27,6	31,4

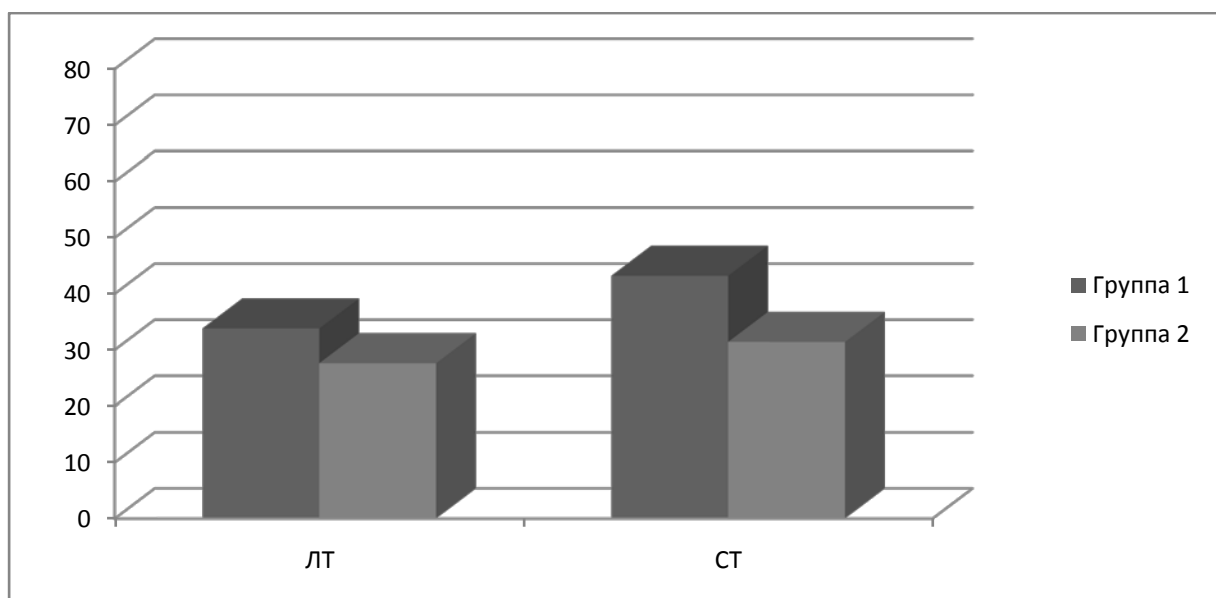


Рисунок 2. Сравнение средних показателей тревожности

Исходя из результатов данной методики, можно сделать вывод о том, что у группы студентов-медиков (группа 1) личностная и ситуативная тревожность в пределах средних границ или умеренная тревожность. При этом у группы первой балл ситуативной тревожности превышает личностную, что вполне допустимо и не является отклонением. Так же как и в первой методике, у группы второй (студенты других ВУЗов) достаточно низкие показатели тревожности. Личностная тревожность низкая, ситуативная оценивается как умеренная по нижнему порогу.

В ходе анализа результатов следующей методики - «Исследование самооценки по методике Дембо-Рубинштейн в модификации А. М. Прихожан» упор делался на три шкалы: «Здоровье», «Внешность», «Уверенность в себе», так как человек, страдающий ипохондрией, приковывает свое внимание именно к этим трем составляющим своего тела. Методика для исследования самооценки послужила дополнительной методикой

для качественного анализа испытуемых групп, в связи с чем, количественный средний показатель важной роли не играет.

В целом по трем шкалам уровень самооценки у группы 1 варьировал от 43 баллов до 62 баллов, что означает реалистичную (адекватную) самооценку. Уровень притязаний расходится максимально на 10 баллов повосходящей, что так же является в пределах нормы. У группы 2 уровень самооценки находится в диапазоне 54-70 баллов, уровень притязаний расходится на 5 баллов, что также является в пределах нормы. (Таблица 4)

Таблица 4. Общие показатели групп по Дембо-Рубинштейн

Наименование группы	Уровень самооценки	Уровень притязаний	Расхождения
Группа 1	43-62	53-72	10
Группа 2	54-70	50-75	5

Таким образом, у обеих групп уровень самооценки и уровень притязаний соответствуют адекватным представлениям.

Для анализа результатов последней диагностической методики – анкеты использовался также качественный метод, каждая анкета рассматривалась индивидуально, с целью собрать анамнез жизни испытуемых, а также для того, чтобы наилучшим образом составить профилактические рекомендации.

Исходя из результатов анкеты, из первой группы испытуемых лишь три человека имеют хронические заболевания на протяжении отрезка жизни и уделяют своему здоровью повышенное внимание. У группы второй – лишь один человек. Однако ни у одного испытуемого не отмечается, согласно данным анкеты, боязни смерти или постоянного подозрения на возникновение новой тяжелой болезни.

Таким образом, гипотеза о том, что обучение в медицинском университете негативно влияет на формирование у студентов ипохондрии, не подтвердилась данными исследования.

В результате проведенных исследований выраженных отличий в результатах групп не было выявлено. Однако, небольшие различия в показателях все-таки можно проследить, например, в таких как уровень тревожности. У студентов-медиков значительно уровень тревожности выше, чем у студентов других ВУЗов.

Гипотеза о том, что обучение в медицинском университете влияет на формирование у студентов ипохондрии, не подтвердилась данными исследования. Несмотря на такой результат исследования, со студентами, имеющими хронические заболевания и умеренную личностную тревожность, была проведена профилактическая работа.

Список литературы

1. Дружинин В.Н. Экспериментальная психология. Учебное пособие – М.: ИНФРА – М, 1997. – 256 с.
2. Колкова С.М. Проблема позитивного изменения личности студентов – будущих психологов // Вестник ЯГУ им. М.К.Аммосова.– Том 6, № 4 –2009.- С.90-95.



ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО СТАТУСА СЕМЬИ НА УСПЕВАЕМОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Рульковская Я.В.

научный руководитель профессор, кандидат философских наук, проф.

Лукина А.К.

Сибирский федеральный университет

В настоящее время многими исследователями отмечается снижение уровня успеваемости. Так, например, по данным Института возрастной физиологии РАО, свыше 70% учащихся испытывают значительные трудности в усвоении школьной программы, и таким образом, попадают в разряд неуспешных в обучении. Проблема школьных трудностей поднимается во всем мире. Это серьезнейшая проблема именно потому, что она и социальная, и психологическая, и медицинская, и педагогическая. Понятие «Социально-экономический статус» (Socioeconomic status - SES) отражает социальные и личностные ресурсы индивида с помощью некоторых основных критериев, таких как семейный доход, уровень образования и профессия и т. д.

Современные исследователи рассматривают социальный статус как место или позицию индивида, соотносимое с положением других людей; это место индивида в иерархически организованной общественной структуре, его объективная позиция в нём; это неисчерпаемый человеческий ресурс, дающий человеку возможность влиять на общество и получать посредством него привилегированные позиции в системе власти и распределения материальных благ. Социально-экономический статус – это интегральный показатель, который отражает в семейных отношениях особенности социально-экономического устройства государства, его правовые основы, уровень развития экономики, культуры и общественного самосознания.

Понятие успеваемости в психолого-педагогической литературе

Несмотря на длительность изучения, данная проблема остается еще недостаточно хорошо исследованной. И связано это с тем, что неуспешность как сложное, многогранное явление школьной действительности требует разносторонних и неоднозначных подходов при её решении. Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что очень часто происходит смещение понятий «успешность обучения» и «успеваемость». Однако, данные термины далеко не равнозначны. Словарь русского языка С.И. Ожегова дает такое определение: «Успеваемость – степень успешности усвоения учебных предметов учащимися». С точки зрения педагогики, проблема успеваемости, прежде всего, ориентируется на такой интегральный показатель «как фонд усвоенных знаний». По мнению Л.А. Ригуш, «В психологии, говоря о неуспеваемости, имеют в виду её психологические причины, которыми являются, как правило, свойства самого ученика, его способности, мотивы, интересы и т.д. Педагогика рассматривает как источник неуспеваемости формы, методы организации обучения и даже систему образования в целом». А.А. Бударный и У.Д. Розенталь определяют неуспеваемость как несоответствие минимальным требованиям и убеждены в том, что содержание понятия «неуспеваемость» во многом зависит от установленных правил перевода учащихся в следующий класс. Поскольку в школе переводят в следующий класс тех, кто удовлетворяет минимуму требований соотносящихся с баллом «три», то неуспеваемость выражается баллами «два» и «один». Однако эти правила подправляются реальной практикой: выставленные удовлетворительные оценки не мешают учителям, родителям, нередко и ученику знать, что он «не успевает». Неуспеваемость связана с движущими силами процесса обучения



и его противоречиями. В тех случаях, когда противоречивое единство возможностей учащихся и того, что от них требуется, нарушается, возникает неуспеваемость.

Таким образом, с педагогической точки зрения неуспеваемость большинством ученых рассматривается как отставание ребенка в учебе, выражающаяся в пробелах в знаниях, умениях. С точки зрения психологии неуспеваемость, прежде всего, связана с индивидуальными особенностями детей, с условиями протекания их развития, с наследственными факторами.

Подводя итог вышесказанному, определим неуспеваемость как длительное отставание ученика в учебе, выражающееся неудовлетворительными оценками, обусловленное индивидуально-психологическими и педагогическими особенностями. Успеваемость – это степень совпадения реальных результатов учебной деятельности с запланированными.

Влияние семьи и ее статуса на успеваемость младших школьников

Современная практика работы с семьями выдвигает новые требования к учету социальных факторов, влияющих на психологическое развитие ребенка. Одним из таких факторов является социально-экономический статус – понятие, используемое для описания экономических и социальных условий жизни как семьи, так и отдельно взятого индивида.

В ряде современных исследований описывается влияние социально-экономического статуса на специфику субъективного переживания людьми своего положения в обществе, на особенности психологического благополучия семьи и каждого из ее членов, на психологическое развитие детей, особенности их идентичности, на родительское поведение и способы воспитания.

Большинство ученых сходятся в том, что домашние условия оказывают исключительно большое влияние на успеваемость. Богатые и хорошо образованные родители создают более благоприятные домашние условия



ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ ПОДРОСТКОВ

Сацук Д.В., Колкова С.М.

научный руководитель канд. психол. наук Колкова С.М.

*Красноярский государственный медицинский университет
им.проф.В.Ф.Войно-Ясенецкого*

Психологическое здоровье отражает особенности генезиса и психического развития. Основой психологического здоровья является полноценное психическое развитие на всех этапах онтогенеза. Следовательно, в определение этого понятия должна быть заложена возможность развития человека на всем протяжении его жизненного пути. Необходимо добавить также и требование гармонии не только между человеком и средой, но и между различными составляющими его личности — рациональным и эмоциональным, психическим и телесным, разумом и интуицией и т. п.

Психологическое здоровье человека связано с особенностями личности, интегрирующей все аспекты внутреннего мира человека и способы его внешних проявлений в единое целое. Психологическое здоровье одна из важнейших характеристик, влияющая на протекания становления и развития личности. Поддержание, сохранение и коррекция психологического здоровья детей и подростков — одна из важнейших задач детских учебных и воспитательных учреждений.

В нашем исследовании мы остановились на личностной тревожности, активности, рефлексивности и субъективном ощущении одиночества. В число респондентов исследования были включены 62 учащихся в возрасте от 17 лет в гимназии №11 им. А.Н. Кулакова.

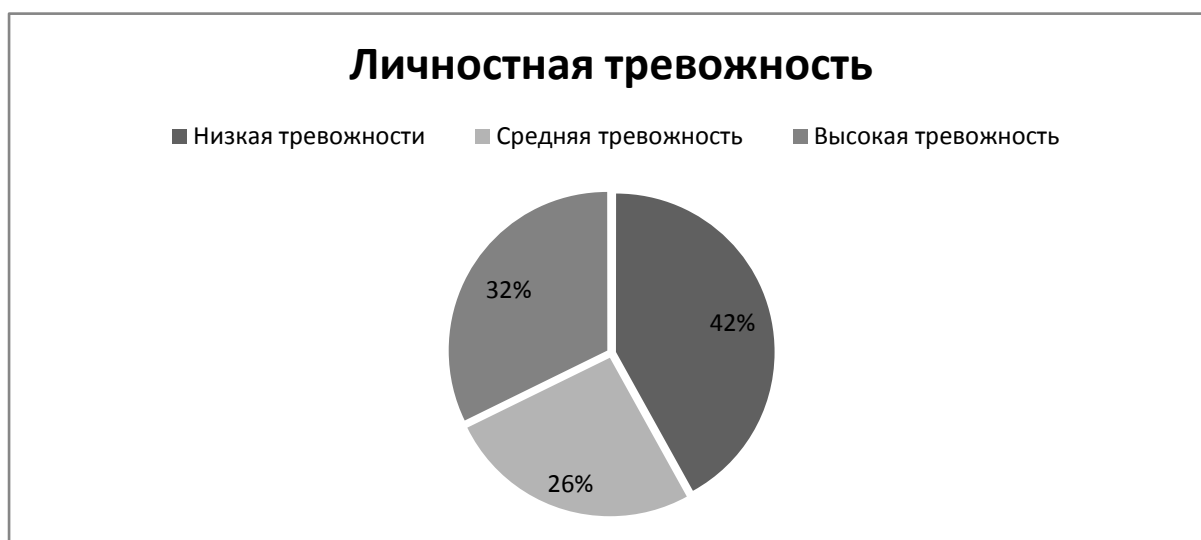


Рисунок 1. Диаграмма личностной тревожности учащихся

Повышенная личностная тревожность наблюдается у 20 учащихся, что составляет 28% выборки. Средние и низкие показатели по шкале личностной тревожности имели 32 испытуемых (71%). В дальнейшем исследовании будут принимать участие только 20 учащихся.

Следующее исследование соответствует критерию позитивного самоощущения (позитивный основной эмоциональный фон настроения), позитивного восприятия окружающего мира. В этом исследовании объем выборки состоял из 20 испытуемых с повышенной тревожностью. Результаты данного исследования распределились следующим образом:

шим образом. Шкала самочувствие имеет следующие результаты: 16 (80%) испытуемых низкий уровень самочувствия, 4 (20%) испытуемых имели уровень средний, данные результаты были внесены в диаграмму.

Следующая шкала данной методики «Активность». Низкий уровень имеют 15 (75%) испытуемых, средний уровень 2 (10%), высокий уровень 3 (15%).

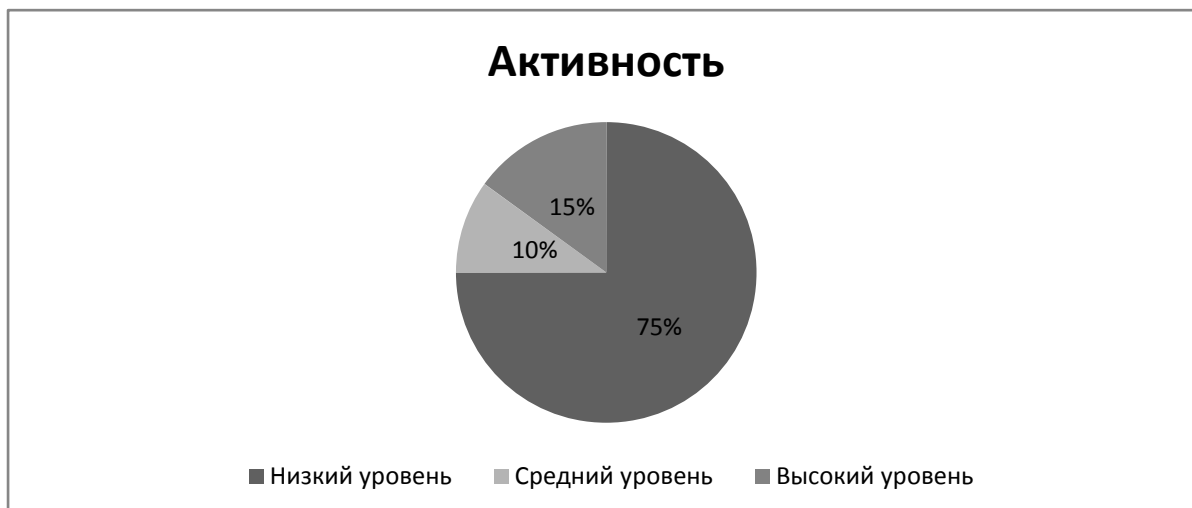


Рисунок 2. Диаграмма активности учащихся

Следующий критерий — это высокий уровень развития рефлексии. Результаты теста «определение уровня рефлексивности А.В. Карпов, В.В. Пономарева» следующие: высокий уровень рефлексии имеют только 4 (20%) учащихся, средний 2 (10%) и низкий 14 (70%). Что можно увидеть на следующей диаграмме.



Рисунок 3. Диаграмма уровня рефлексивности учащихся

Следующий критерий исследоваться будет с помощью методики диагностики уровня субъективного ощущения одиночества Д. Рассела И М. Фергюсона. Результаты распределились следующим образом: 17 (85%) испытуемых имеют высокие баллы по шкале субъективное ощущение одиночества, 2 (10%) имеют средний уровень, 1 (5%) низкий уровень. Для наглядности это можно увидеть на диаграмме.

Субъективное ощущение одиночества

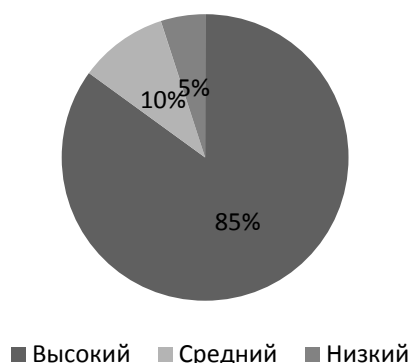


Рисунок 4. Диаграмма субъективного ощущения одиночества учащихся

Психологическое здоровье является важной составляющей социального самочувствия человека, с одной стороны, и его жизненных сил, с другой. Вместе с тем многие проблемы, возникающие у человека, не являются показателем психического нездоровья и могут быть решены другим не медицинским путем (улучшение памяти, внимания, мышления; формирование необходимого уровня коммуникаций; самопрезентаций; стремление к реализации своих возможностей; решение внутриличностных и межличностных конфликтов; освобождение от тревожности, стрессов, фрустраций, различного рода психических зависимостей и др.). В соответствии данным нашего исследования особое внимание в психологической коррекции психологического здоровья подростков необходимо уделить субъективному ощущению одиночества, самочувствию, активности, рефлексивности.

Список литературы

1. Ананьев В. А. основы психологии здоровья. Книга 1. Концептуальные основы психологии здоровья. - СПб.: Речь, 2006. 384 с.
2. Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы / Под ред. И.В. Дубровиной. — 4-е изд. — Екатеринбург: Деловая книга, 2000. — 176 с. — (Руководство практического психолога)
3. Микляева А. В., Румянцева П. В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция. — СПб.: Речь, 2004. — 248
4. Г С. Никифоров. Психология здоровья: Учебник для вузов — СПб.. Питер, 2006. — 607 с: ил. — (Серия «Учебник для вузов»).
5. Л.В. Сенкевич. Под ред. Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутеповой. Методики оценки уровня психологического здоровья у детей школьного возраста: Учеб.-метод. пособие — М.: РУДН, 2007. — 126 с: ил.



КУЛЬТУРА МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Светличная Людмила Александровна
научный руководитель ассистент Бакаева И.А.
Южный Федеральный Университет

Каждый человек большую часть своей жизни проводит в общении с другими людьми. Самое первое общение человека - это общение с родителями, потом вступает общение со взрослыми и сверстниками в детском саду и школе, в университете, и так по мере взросления, по мере изменения статуса постоянно меняется и круг общения человека.

Соответственно, в науке и практике важным является вопрос об уровне культуры межличностных отношений, об умении и желании быть толерантными, компромиссными. Ведь культура общения, этика - обязательный элемент повседневных отношений, поэтому они должны войти в законы жизни, стать реально действующими нормами. Именно от них зависит восприятие нас окружающими.

Культура межличностных отношений - прикладная этическая дисциплина, изучающая взаимоотношения между людьми, опосредованные нравственной культурой общества (этосом). Объектом ее являются межличностные отношения, предметом - межличностные отношения в морально-этическом аспекте.[1]

Иначе говоря, под культурой межличностных отношений мы понимаем уважительное отношение к человеку в процессе межличностного взаимодействия в соответствии с общечеловеческими гуманистическими ценностями. Развитая культура межличностных отношений выступает регулятивом поведения человека в образовательном процессе и является одним из важных компонентов социально-нравственного развития личности.[2]

Сегодня культура межличностных отношений как личностное образование становится социальным заказом общества, является результатом воспитания, и условием подготовки будущих специалистов. Любой человек должен владеть не только навыками и знаниями, но и иметь высокую культуру межличностных отношений, которая является основой культуры человеческого общения и культуры межличностного общения. В основе всех этих культур лежит уважительное отношение к человеку в соответствии с общечеловеческими ценностями.

Немов Р.В. в своих работах отмечает, что прежде чем вступать в общение с другим человеком, необходимо определить свои интересы, соотнести их с интересами партнера по общению, оценить его как личность, выбрать наиболее подходящую технику и приемы общения [3]. Затем, уже в процессе общения, необходимо контролировать его ход и результаты, уметь правильно завершить акт общения, оставив у партнера соответствующее, благоприятное или неблагоприятное, впечатление о себе и сделав так, чтобы в дальнейшем у него возникло или не возникло (если этого желания нет) стремление продолжать общение.

На начальном этапе общения его техника включает такие элементы, как принятие определенного выражение лица, позы, выбор начальных слов и тона высказывания, движения и жестов, привлекающих внимание партнера действий, направленных на его преднастройку, на определенное восприятие сообщаемого (передаваемой информации).

Применяемые на практике техника и приемы общения имеют возрастные особенности. Так, у детей они отличны от взрослых, а дошкольники общаются с окружающими взрослыми и сверстниками иначе, чем это делают старшие школьники. Приемы и техника общения пожилых людей, как правило, отличается от общения мо-



лодах. [4] Дети более импульсивны и непосредственны в общении, в их технике преобладают невербальные средства. У детей слабо развита обратная связь, а само общение нередко имеет чрезмерно эмоциональный характер. С возрастом эти особенности общения постепенно исчезают и оно становится более взвешенным. Совершенствуется и обратная связь.

Для того чтобы выявить и улучшить культуру межличностных отношений мы предлагаем провести психологический тренинг на тему «Культура межличностных отношений».

Целью психологического тренинга будет осуществление коррекции отклонений в индивидуальном психическом развитии учащихся с помощью методов и техник психологического тренинга. Данный тренинг рассчитан на обучающихся с возрастной категорией от двенадцати до семнадцати лет. Мы рассчитываем на время проведения программы в пределах пятидесяти минут – одного часа.

Перед началом тренинга, необходимо провести тестирование на выявление типов акцентуации характера и ведущих эмоций. После обработки результатов тестирования нужно обратить предельное внимание на подобранные упражнения и особенности детей. Когда все замечания исправлены и учтены особенности можно приступать к тренинговой программе.

В тренинговой программе мы выбрали ряд упражнений, которые по большей части призваны осуществить коррекцию взаимоотношений между участниками и их окружением. Так, упражнение «Погружение» поможет детям выявить новые черты в характере одноклассников. Техника «Поменяйтесь местами» может использоваться как разминка, создание условий для того, чтобы лучше узнать друг друга, понять, как много общего, повысить заинтересованность участников друг другом. Для того чтобы выработать навыки сплоченных действий, необходимо провести упражнение «Пишущая машинка». Еще одно упражнение на выявление новых черт в характере одноклассников «Я не я...». Техника «Автомобиль», способствует тренировке выдержки и контроля импульсивности ребенка. «Эмоция по кругу» - упражнение необходимое в любой тренинговой работе, оно способствует умению сдерживать свои эмоции. Упражнение «Квадрат» помогает участникам почувствовать друг друга, выявить насколько каждый из участников близок по духу и по общению. Для того чтобы снять стресс, почувствовать прилив энергии может помочь управляемая фантазия участника, которую мы распознаем участвуя в упражнении «Океан». И в завершении нашей программы будет представлено упражнение «Последняя встреча», которое способствует совершенствованию коммуникативной культуры участника.

После каждого упражнения необходимо сделать небольшую рефлекссию. А в конце программы общая рефлексия. Это необходимо, для того чтобы участник смог поделиться впечатлениями и эмоциями, которые овладели им в момент проведения упражнений, а также высказать свое мнение о том, как повлиял на него тренинг и что именно изменилось.

Таким образом, благодаря проведению ряда тренинговых программ на тему: «Культура межличностных отношений», нам удастся осуществить коррекцию межличностных отношений в определенных группах учащихся.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод о необходимости развития культуры межличностных отношений. Культура межличностных отношений необходима для адаптации личности в обществе, она позиционирует человека как наивысшую ценность в процессе межличностных отношений. Степень овладения человеком культурой межличностных отношений характеризует его как развитую в социально-нравственном плане личность и служит критерием развитости в нем человеческого начала.



Список литературы

1. Бызова Е.П. Культура межличностных отношений. Конфликты и приемы их разрешений. - М.:Academia, 2012.
2. Хитрова И. В. Педагогическое взаимодействие как средство развития культуры межличностных отношений в образовательном пространстве вуза. Автореферат дисс. к.пед.н. - Рязань, 2006.
3. Андреева Г.М. Социальная психология: учебник для высших учебных заведений.-5-е изд., испр. и доп. М.: 2008.
4. Мудрик А.В. Социализация человека. - М.: Academia, 2006.



ЗАВИСИМОСТЬ ЗАСТЕНЧИВОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ОТ ТИПА СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ

Семачкина Ю. С.

научный руководитель Коренева В. В.

Сибирский Федеральный университет

Застенчивость - черта характера, проявляющаяся в смущении, тревожности, нерешительности, затруднениях в общении, вызванных мыслями о своей неполноценности и отрицательном отношении к себе собеседников [1,с.111]. Как правило, застенчивость проявляется в детстве и обычно сохраняется на протяжении всего младшего школьного возраста.

Целью нашего исследования было изучить феномен застенчивости у младших школьников.

Задача - выявить связь застенчивости и семейного воспитания младших школьников.

У застенчивого ребёнка оказывается уязвимой область чувств. Он не склонен к яркому проявлению своих эмоций, а когда в этом возникает необходимость, он робеет и замыкается в себе. Ребёнок начинает испытывать внутреннее противоречие: с одной стороны желание вести себя непринуждённо и с другой - страх перед спонтанным выражением чувств.

Сомнение в положительном отношении к себе других людей вносит дисгармонию в самооощение ребёнка, заставляет его мучиться сомнениями относительно ценности своего «Я». Подобного рода мироощущение способствует формированию особого типа личности застенчивого ребёнка. Его особенность заключается в том, что всё, что делает ребёнок, проверяется через отношение других. Тревога о своём «Я» часто заслоняет для него содержание деятельности. Ребёнок сосредоточен не столько на том, что он делает, сколько на том, как его оценят взрослые: личностные мотивы всегда выступают для него главными, заслоняя собой и познавательные, и деловые, что затрудняет протекание, как самой деятельности, так и общения.

Несмотря на то, что застенчивость может быть обнаружена с достаточно раннего возраста, родители часто недооценивают ее. Многие из них не понимают, что застенчивость представляет собой определенное нарушение поведения и, более того, личностного развития ребенка. Они считают именно такой вариант нормой, а более активное и непосредственное поведение, которое видят у других детей, относят к проявлению невоспитанности или нескромности. Обычно они довольны своим ребенком, считая его застенчивость положительным качеством. Такие родители не различают скромность и застенчивость, что на самом деле не одно и то же. Если скромность - действительно положительное качество, то застенчивость - недостаток, ведущий ко многим неприятным последствиям в развитии личности.

Принято выделять природные и социальные факторы, формирующие застенчивость. К природным факторам относится темперамент, обусловленный типом нервной системы. Большинство застенчивых людей относится к типу меланхоликов и флегматиков. К социальным факторам относят тип семейного воспитания [3, с.56]. Однако, если говорить о семейном воспитании, то не очевидно, какие именно факторы семейной среды в наибольшей степени влияют на зарождение застенчивости. Застенчивость как черта характера не передается по наследству; наследуется только повышенная чувствительность нервной системы [2, с.270]. Но, несомненно, дети ранимые, боязливые, чувствительные к влиянию внешних факторов в большей степени рискуют стать за-



стенчивыми. Для них особенно важны атмосфера в семье и стиль воспитания. Очень часто ребенок с неустойчивой нервной системой воспитывается тревожной мамой, которая, постоянно беспокоясь за него, не дает ему обрести уверенность в себе. Жизненный опыт ребенка в данном случае важнее, чем его темперамент. Но представление, которое ребенок получает о себе из опыта общения с другими людьми, и вера в свою ценность как личности не задаются изначально, а выстраиваются постепенно, при участии многих факторов.

Проанализировав литературу, и поняв, что определенного стиля семейного воспитания, формирующего застенчивость нет, мы решили провести эмпирическое исследование с целью выяснить, при каком родительском воспитании у детей чаще формируется застенчивость.

Исследование проводилось на базе Гимназии №1 «Универс». В нем принимали участие 22 человека - младшие школьники в возрасте 10-11 лет, учащиеся 4 «м» класса и родители школьников.

В нашем исследовании мы применили методику диагностики родительского отношения А.Я Варга, В.В. Столина (по данной методике участвовали в тестировании родители младших школьников), а для выявления застенчивости у младших школьников мы применили несколько методик; в частности опросник Айзенка на выявление степени нейротизма, опросник личностной тревожности Прихожан и методику Дембо - Рубинштейна на определение уровня самооценки.

Получив результаты диагностических методик, мы выяснили, каким образом коррелирует застенчивость с разными видами семейного воспитания.

Так как тревожность является составляющей нейротизма, для определения застенчивости мы использовали более содержательный из этих показателей – нейротизм. Застенчивость определялась по сочетанию уровней нейротизма и самооценки. Дети с высоким уровнем нейротизма и низкой самооценкой были классифицированы в группу с высокой застенчивостью, с низким нейротизмом и высокой самооценкой – к незастенчивым. Уровни определялись на основе выборочного среднего и стандартного отклонения, т.е. на основе нормы нашей выборки. По результатам разделения на уровни, было получено 2 группы по 5 человек в каждой. Сравнение этих групп представлено ниже.

Таблица 1. Сравнение групп детей (метод – U-критерий Манна-Уитни)

	Застенчивый	Не застенчивый	U	p
отвержение	48,35	40,25	16	0,512
кооперация	37,99	29,93	16,5	0,443
симбиоз	52,16	80,57	6	0,199
авторитарная гиперсоциализация	75,35	54,24	19	0,2
инфантилизация	60	63,29	11	0,821

Исходя из того, что значимых различий нет, мы можем сделать вывод, что застенчивость не связана со стилями воспитания. Таким образом, можно говорить о том, что вопрос влияния стилей семейного воспитания на формирование личностных качеств ребенка младшего школьного возраста изучен недостаточно и требует дальнейшей разработки. В частности, более масштабного исследования, с использованием большей выборки.

Второй возможной линией исследования будет проверка гипотез о врожденной застенчивости и влиянии среды на ее формирование.



Список литературы

1. Большой психолого-педагогический словарь. - Ростов - на Дону: Феникс, 1999. - 576 с.
2. Кондратьева К.С. Психологический анализ феномена застенчивости / К.С. Кондратьева // Сибирский педагогический журнал. – 2010. - №9. – С. 266-274.
3. Зимбардо Ф. Застенчивость / Ф. Зимбардо. – СПб: Питер Пресс, 1996. – 256 с.



**ПРЕОДОЛЕНИЕ ФЕНОМЕНОВ НАТУРАЛИЗМА ДЕТСКОГО
МЫШЛЕНИЯ В ОСВОЕНИИ ПОНЯТИЯ «ВЕЛИЧИНА»
МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ**

Серегина В.Ю.,

научный руководитель канд. психол. наук Островерх О.С.

Сибирский федеральный университет

В марте – июле 2014 года нами было проведено исследование по изучению уровня сформированности понятия «величина» у младших школьников, обучающихся по программе развивающего обучения (далее – РО).

По мнению В. В. Давыдова традиционное начальное образование не обеспечивает полноценного развития большинства младших школьников: оно не создает необходимых зон ближайшего развития, а тренирует и закрепляет те психические функции, которые возникли и начали развиваться еще в дошкольном возрасте. Обучение должно быть направлено именно на создание зон ближайшего развития, которые превращались бы со временем в психические новообразования.

Ориентация содержания и методов обучения преимущественно на формирование у школьников основ эмпирического мышления в начальной школе — не самый эффективный путь развития, поскольку так оно находит свое подкрепление в натурализме детского мышления. Построение учебных предметов должно предполагать формирование у школьников теоретического мышления, которое имеет свое особое, отличное от эмпирического, содержание.

В связи с этим, под руководством В.В. Давыдова группой методистов и психологов была разработана программа развивающего обучения по математике, направленная на формирование теоретического мышления. Основопологающим понятием данного курса в рамках РО является понятие «величина».

Б. Д. Эльконин, усматривая в этом понятии психологический смысл, предлагает рассматривать величину, не как преобразование свойств объектов (удлинение, укорочение и т.д.), а как изменение или сохранение отношений между объектами (больше, меньше, равно).

Для того чтобы это было возможно, отношение объектов (их различие) должно выступить как особый предмет, который изменяется при преобразовании этих объектов. Этот предмет (отношение, различие) должен быть отделен от самих преобразуемых объектов и представлен как ориентир, как мера их преобразования - увеличения и уменьшения.

С помощью такого предмета, представленного отдельно от объектов, выносятся во вне их отношение и преобразование одного объекта в другой. Так переход объектов осмысливается как построение или изменение отношения, а отношение осмысливается как момент преобразования объектов.

Основываясь на данных положениях, в своем исследовании мы предположили, что у ребенка, обучающегося по программе РО, к концу начальной школы будет сформировано теоретическое понятие «величина», т.е. он будет способен удерживать понятие «величина» как изменение отношения действий сравнения и преобразования. Так же мы предположили, что с каждым годом обучения количество детей, имеющих высокий уровень сформированности понятия «величина», будет расти.

Для диагностики актуального уровня сформированности понятия «величина» нами была разработана диагностическая процедура, при помощи которой можно выявить выступает ли отношение объектов (тождество и различие), как предмет



изменения, а изменение объектов, как изменение их отношения. Это необходимо и для того, чтобы выяснить, является ли представление о величине понятийным или «псевдопонятийным», при котором употребление слов «больше», «меньше», «равно» не соответствует их действительному значению - способу построения отношений равенства и неравенства.

Процедура состоит из четырех заданий. В качестве материала используются эластичная резинка и бумажные полоски, манипулируя которыми ребенок должен был устанавливать отношения между величинами.

В нашем исследовании приняли участие 45 учеников 2-4 классов Гимназии №1 «Универс» г. Красноярска.

В результате нами были собраны данные, интерпретация которых позволила изучить и описать особенности сформированности понятия «величина» у младших школьников, а так же выделить пять уровней сформированности понятия «величина», в основание которых легли средние значения данных по выполнению заданий.

1-й уровень говорит о несформированности понятия «величина» или его «псевдопонятийности». Ребенок оперирует лишь формальной стороной понятия и не способен открывать отношения, лежащие в его основе.

2-й уровень так же говорит о несформированности понятия «величина», однако на этом уровне ребенок способен удерживать несколько планов работы с понятием одновременно, но только при помощи взрослого.

3-й уровень говорит о том, что понятие «величина» находится в процессе формирования. Испытуемый может выделять в каких отношениях находятся объекты, а так же выполнять действия преобразования и сравнения.

4-й уровень говорит о сформированности понятия величина и способности ребенка выделять отношение между объектами, как предмет своих действий. Так же у ребенка на этом уровне есть способность преобразовать и сравнивать выделенные отношения.

5-й уровень говорит о сформированности понятия величина и способности ребенка выделять отношение между объектами, как предмет своих действий. Ребенок способен преобразовать и сравнивать выделенные отношения, сворачивать и проводить обратные операции.

Таблица 1 «Статистические данные»

	I уровень	II уровень	III уровень	IV уровень	V уровень
2 класс	3 исп.	1 исп.	5 исп.	5 исп.	1 исп.
3 класс	1 исп.	1 исп.	4 исп.	8 исп.	1 исп.
4 класс	-	2 исп.	5 исп.	3 исп.	5 исп.

Как можно увидеть из таблицы, доля испытуемых, относящихся к 1 уровню, убывает с каждым классом. Если во 2 классе таких испытуемых трое, то в третьем один, а в четвертом вообще отсутствует. Нет значительных отличий на II и III уровне. На IV уровне число испытуемых сначала растет – пять испытуемых во втором классе и восемь в третьем, а затем резко убывает – трое испытуемых в четвертом классе. Такое «падение» связано с увеличением количества испытуемых на V уровне в 4 классе.

Из приведенных данных видно, как с каждым классом увеличивается количество испытуемых, способных самостоятельно решать задания, требующие открытия отношений, лежащих в основе понятия, операции с которым они проводят, а так же совмещать различные планы работы. Однако статистический анализ показал, что гипотеза, о том, что к концу обучения в начальной школе у ученика понятие



«величина» является сформированным, не подтверждается, поскольку доля учеников в 4 классе с V уровнем сформированности понятия «величина» значимо не отличается от 3 и 2 класса.

На основании результатов, полученных в нашем исследовании, а так же данных, полученных в эксперименте, проведенном ранее Б.Д. Элькониным, родилось предположение о том, что способ преподнесения понятия «величина» в развивающем обучении не способен в полной мере передать то содержание, которое вкладывается в понятие «величина».

В 2013 году Б.Д. Элькониным был проведен формирующий эксперимент, основной идеей которого являлась идея, заимствованная Б.Д. Элькониным у М.М. Бахтина о «чувстве собственной активности порождения».

«Преобразование чувствуется как таковое на переходах усилий, которые его обеспечивают, в возникающем на этих переходах чувстве собственного усилия или, словами Н.А. Бернштейна и А.В. Запорожца, «внутренней перцепции» - Б.Д. Эльконин.

По мнению Б.Д. Эльконины экранирование взрослым детского чувства своего усилия должно стать основой действия с различием (разницей величин) – основой освоения смысла «величины». Именно чувство собственной активности ребенка, а не предметные манипуляции сами по себе, является истоком смысла ситуации, образа собственного действия и его предметности, а именно - системы значимых предметных отношений.

Эксперимент, проведенный Б.Д. Элькониным, включал в себя 3 этапа. Целью первого этапа было систематическое воссоздание чувства собственного усилия и объективация его динамики.

Целью второго этапа был переход от усилия к преобразованию предметов, в котором становится явленной величина усилия. Задачей этапа было нахождение способов фиксации того, на сколько изменился предмет.

Целью третьего этапа было воссоздание преобразования как преобразования разницы величин.

Результаты пробного построения генеза понимания смысла понятия «величина», представленные Б.Д. Элькониным, свидетельствуют о том, что чувство собственной активности порождения является исходным материалом освоения понятия «величина» как отношения действий.

Совместно с Б.Д. Элькониным нами было принято решение положить этапы приведенного формирующего эксперимента в основу разработки заданий для курса математики РО, целью которых будет открытие смысла понятия «величина» как отношения действий сравнения и преобразования через чувство собственной активности, усилия, прикладываемого ребенком для построения данного отношения при помощи предметов.

Мы согласны с мнением Б.Д. Эльконины и предполагаем, что чувство собственной активности является основополагающим в освоении смысла понятия «величина», как отношения действий преобразования и сравнения, а так же выделении разницы, как отдельного предмета манипуляций. В рамках нашего нового исследования мы хотим проверить эту гипотезу при помощи метода формирующего эксперимента.

Для проверки выдвигаемой гипотезы нами разработана процедура по формированию понятия «величина» у детей, обучающихся по программе РО, основывающаяся на чувстве собственной активности. В основу разработки процедуры нами были положены два первых этапа упомянутого формирующего эксперимента Б.Д. Эльконины.

Наша процедура так же состоит из двух этапов и восьми упражнений. Цель первого этапа – это систематическое воссоздание чувства собственного усилия и



объективация его динамики. Цель второго этапа - переход от усилия к преобразованию предметов, в котором становится величина усилия явленной (растягивание тугих резинок, давление на чашу весов, изменение положения центра перетягиваемых канатов, или, по аналогии, изменение положения легкого шарика, на который дуют с противоположных сторон) и нахождение способов фиксации того, на сколько изменился предмет (на сколько перетянут канат, надут шарик, увеличена или уменьшена длина резинки и т.п.).

Приведем пример одного из упражнений. Учитель пишет на доске буквы – А, Э, О и просит детей их назвать. После того, как названы все буквы, учитель предлагает их пропеть: «Ребята, а давайте теперь попробуем спеть одну из букв, например, вот эту (указывает на букву)». Так дети должны пропеть все три буквы.

Потом учитель вновь предлагает пропеть одну из букв, но с указанием на громкость: «Ребята, а теперь давайте споем вот эту букву (указывает на букву), но очень-очень тихо». Так дети пропевают все три буквы. Точно так же учитель предлагает пропеть звуки громко. В итоге получается, что дети пропели три звука с разной громкостью: нормальной в начале упражнения, тихо и громко.

Своей целью данное упражнение имеет воссоздание чувства собственного усилия и относится к первому этапу процедуры.

В качестве испытуемых в нашем исследовании выступят ученики 1-х классов, обучающиеся по программе развивающего обучения.

Апробация данной процедуры формирования понятия «величина», основывающейся на чувстве собственной активности, позволит сделать выводы об эффективности такого способа формирования понятия «величина» и может послужить основой для разработки конкретных заданий по освоению смысла понятия «величина», как отношения действий преобразования и сравнения, в рамках РО.

Таким образом, мы надеемся внести вклад в решение проблемы освоения учениками именно смысла понятия «величина», а не его формальной стороны при помощи разработки нового способа.

Список литературы

1. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996.
2. Каган В.Ф. Очерки по геометрии. М., 1963.
3. Колмогоров А. Н. Математическая Энциклопедия. - М., 1977. Т 1.
4. Эльконин Б.Д. Психологическое строение понятия величины //Вопросы психологии. 1986. № 1.



ЖИЗНЕННОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ КЛУБА ПРИ УЧРЕЖДЕНИИ НПО

Сониц Е.А

научный руководитель профессор, канд. фил. наук Лукина А.К

Сибирский федеральный университет

Проблема жизненного самоопределения подростка в современном обществе становится все более актуальной по ряду причин. Современные условия жизни характеризуются такими показателями, как динамичность, вызванная необходимостью перестройки образа мира и образа жизни, живущих в период политических и социально-экономических преобразований и кризисов, и непредсказуемость, ставящими людей перед необходимостью жизненного самоопределения (переопределения).

Жизненная перспектива выпускников интернатных учреждений недостаточно сформирована: воспитанники детских домов имеют более низкий уровень саморегуляции поведения, нуждаются в постоянном внешнем контроле и управлении, низкий уровень самостоятельности, низкая способность к переносу знаний в решение практических проблем, неумение конструктивно разрешать конфликты, низкая социальная активность, трудности установления контактов со взрослыми и сверстниками, недоверие, подготовка к самостоятельной жизни, профессии и самореализации в профессиональной деятельности.

О самореализации в широком смысле этого слова можно говорить на любом этапе онтогенеза, однако особо остро и актуально проблема самореализации стоит в подростковом и юношеском возрасте. Стремление к самореализации, попытки найти себя, реализовать свои таланты и способности в социально приемлемой форме консолидируют позитивные жизненные силы развивающейся личности, позволяют ей сопротивляться внешним вызовам, способствуют эффективному преодолению жизненных трудностей. Напротив, отказ от усилий по реализации своего потенциала, стремление к уходу от решения жизненных проблем или самореализация асоциальным путем порождают самые различные формы отклоняющегося поведения, и в том числе деструктивного, саморазрушающего.

Влияние жизненного самоопределения на жизнь человека в целом трудно переоценить, поскольку оно затрагивает практически все сферы жизнедеятельности. Жизненное самоопределение личности является сложной категорией, интегрирующей многие понятия, которые характеризуют жизнь человека: жизненный путь, жизненный выбор, жизненные стратегии, жизненный стиль, жизненная позиция, жизненная перспектива и т.д.

В работах Б.Г. Ананьева, И.В. Дубровиной, М.И. Дьяченко и др. анализируется проблема психологической готовности личности к самоопределению. Понятие «готовность» определяется сочетанием факторов, отражающих ее различные стороны и уровни; является интегральным признаком психического развития личности (Д.И. Фельдштейн), условием успешного выполнения деятельности, избирательной активности, направляющей личность на будущую деятельность (Б.Г. Ананьев, Ю.К. Васильев, А.Г. Ковалев); предполагает сформированность на высоком уровне психологических структур, прежде всего самосознания; развитость потребностей, обеспечивающих содержательную наполненность личности, среди которых центральное место занимают нравственные установки, ценностные ориентации и временные перспективы.



Жизненное самоопределение студенческой молодежи – сложный процесс, протекающий на границе юности и ранней зрелости, связанный с поиском личностью своего жизненного пути, выбором жизненных позиций, стремлением личности к реализации целевых установок, определяемых личными потребностями и соотносимых с требованиями общества; процесс, регулируемый социальными, психологическими и педагогическими факторами и условиями, детерминированный не только влиянием внешних факторов, но и собственной активностью, мотивацией жизнедеятельности личности.

Среди типичных проблем жизненного самоопределения студенческой молодежи в современных условиях развития общества следует отметить следующие: неравенство жизненных стартовых позиций; перестройка в системе ценностей, потребностях и интересах, в структуре и динамике мотивов выбора профессии, получении высшего образования и учебной деятельности, жизненных планах и стратегиях жизненного самоопределения; неопределенность возможностей самореализации (в том числе профессиональной); задержка психосоциального становления; психосоциальные конфликты личности и т.д.

Все более значимыми в жизненном самоопределении студенческой молодежи становятся гендерные различия и стилевые профили, в которых выражаются доступность и характер использования социальных, культурных и других ресурсов, характер освоения современной культуры, локально-территориальные особенности жизнедеятельности. Основанием для выделения типов готовности к жизненному самоопределению послужила жизненная позиция личности, которую К. А. Абульханова-Славская определяет как способ самоопределения личности в жизни, обобщенный на основе ее ценностей и отвечающий ее основным потребностям [1]. Ставя перед собой цели, принимая определенные ценности, руководствуясь принятыми социальными нормами, создавая жизненную программу, человек формирует жизненную позицию. Жизненная позиция – это и совокупность реализованных жизненных отношений, ценностей, идеалов, и найденный характер их реализации, который и определяет дальнейший ход жизни. Если основные личностные отношения интегрированы, отвечают ее исходным намерениям, то ее позиция характеризуется целостностью и даже гармоничностью, готовностью к жизненному самоопределению. В противном случае жизненная позиция может быть охарактеризована, по мнению К. А. Абульхановой-Славской, как неоправданная. Жизненная позиция человека (активная/пассивная) является потенциалом его развития, совокупностью объективных и субъективных возможностей, которые открываются на ее основе.

Готовность к жизненному самоопределению подростков предполагает принятие требований среды, конструктивное взаимодействие в социуме, овладение умением адаптироваться к среде, осуществлять выбор жизненных планов, адекватный своим возможностям и способностям, сформированность адекватной самооценки, терпимость к чужому мнению. Подростковый возраст – это период формирования множества личностных качеств, определяющих профиль будущего: особенностей отношений с окружающим миром, образа «Я» личности. В случае, когда речь идет о подростках, подростковый возраст выступает переломным моментом в определении дальнейшего деструктивного или конструктивного пути социализации.

Необходимы дополнительные условия и повышенное внимание чтобы предотвратить предпочтение подростком девиантного поведения. В этом смысле формирование психологической устойчивости личности к неблагоприятным факторам среды – своего рода «ресурсной базы» для конструктивной социализации – одна из основных задач системы образования, автоматически принимающей на себя роль основного воспитателя. Старший подростковый возраст является особенно



чувствительным к формированию ценностных ориентаций, поскольку способствует становлению мировоззрения и собственного отношения к окружающей действительности. Основным новообразованием в старшем подростковом возрасте традиционно считается жизненное и профессиональное самоопределение, осознание своего места в будущем. Оптимальным для благополучного развития личности является удовлетворенность настоящим и, в то же время, устремленность в будущее.

Анализируя современную воспитательную систему, специалисты (А.И. Радовская, С.Я. Батышев, М.А. Секретев) выявляют следующие тенденции:

1) Общая неблагоприятная социально-экономическая ситуация в России, выражающаяся в реструктуризации экономики и свертывания ряда производств, приводит к сокращению числа рабочих мест для выпускников училищ, лицеев. И как следствие на первый план для студентов выходят проблемы материального благополучия, проблемы трудоустройства.

2) Сохранение демографического неблагополучия, снижение роли семьи в воспитании заставляет всех работающих с молодежью и педагогических работников НПО, в особенности, уделять большое внимание вопросам социализации личности, укрепления и сохранения здоровья учащихся, их психологической и материальной поддержки, воспитанию у подрастающего поколения ценности семьи, полноценного родительства, здорового образа жизни, что может рассматриваться как тенденция компенсации недостаточной роли семьи в воспитательной деятельности учреждений НПО.

3) Следующая тенденция - это изменения в средствах воспитания деятельности. Новые средства воспитательной деятельности как Интернет и современные компьютерные технологии, видео-, аудио- продукция, расширяют возможности студентов ознакомиться с самыми противоречивыми оценками одного и того же события. В этих условиях готовность педагогов к активному диалогу становится важным условием эффективности его воспитательной деятельности, направленной на развитие у студентов критичности мышления, умения анализировать поступки, факты, действия, иметь и отстаивать собственную точку зрения.

4) В качестве негативных тенденций современного этапа развития воспитательной деятельности в НПО является снижение роли самоуправления как одного из метода воспитательного процесса. В то же время участие студентов в общественных организациях является одним из факторов социализации молодежи, важнейшим инструментом, позволяющим эффективно решать сложные педагогические задачи.

5) Наблюдается тенденция несовпадения между готовностью студентов быть активными субъектами воспитательной деятельности и их удовлетворенностью организацией в НПО. В настоящее время ухудшается состояние как материально-технической базы, так и социальной инфраструктуры города, региона для организации молодежного досуга.

6) Резко уменьшилась доступность культурных центров, музеев, выставок, театров. Образовательные учреждения не имеют необходимых финансовых возможностей на организацию строительных, педагогических отрядов и т.д.

Таким образом, на современном этапе развития системы образования учреждения НПО не ориентированы на формирование конструктивного образа будущего у своих воспитанников. К тому же, из-за сложностей социально-экономического статуса учреждений начального профессионального образования имеют даже негативные тенденции воспитательной деятельности. Материальная нищета НПО не позволяет качественно обеспечить учебно-воспитательный процесс в



учреждениях. Как следствие – на фоне неудовлетворенности базовых потребностей воспитательные аспекты кажутся второстепенными.

Реализация воспитательного воздействия ограничивается учетом посещаемости, требованием дисциплины, проведением формальных классных часов, поручениями бытового характера по классной аудитории и столовой. Этого не достаточно для коррекции образа будущего у подростков. Забота о формировании конструктивного образа будущего должна быть системной и включать в себя направленное воздействие и в процессе учебного и в процессе воспитательного процесса. Воспитательное воздействие должно быть дополнено мероприятиями, затрагивающими развитие личности.

Таким образом, готовность к жизненному самоопределению старших–подростков предполагает принятие требований среды, конструктивное взаимодействие в социуме, овладение умением адаптироваться к среде, осуществлять выбор жизненных планов, адекватный своим возможностям и способностям.

Список литературы

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. -М.: Наука, 2000.
2. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни.- М.: Мысль, 1991.
3. Дьяченко М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск, 1976. - 140 с.



РАЗВИТИЕ САМОРЕГУЛЯЦИИ У ДЕТЕЙ С ПОРАЖЕНИЕМ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА ПОСРЕДСТВОМ ИППОТЕРАПИИ**Танькина О. А.****научный руководитель канд. юрид. наук, доцент Чиганова С. Д.***Сибирский федеральный университет*

Иппотерапия или лечебная верховая езда является одним из наиболее популярных и востребованных средств реабилитации и включения в социум детей-инвалидов. О ее благотворном влиянии на волевую сферу говорится много, но объективных данных, полученных в результате исследовательских наблюдений конкретных случаев и подтверждающих ценность иппотерапии, пока недостаточно. Поэтому в данной статье будет рассмотрено влияние занятий иппотерапией и конным спортом на становление саморегуляции и самоконтроля у подростка с врожденным пороком верхних конечностей.

В широком смысле под саморегуляцией (лат. *regulare* – приводить в порядок, налаживать) понимается целесообразное функционирование живых систем разных уровней организации и сложности. На психологическом уровне саморегуляция представляет собой сплав врожденных и приобретенных стратегий реагирования и готовности к определенной форме или способу взаимоотношения со средой. Проблемой саморегуляции занимаются давно, как в России, так и за рубежом. В основном в своей работе мы опираемся на работы ответственных авторов, таких как В. И. Моросанова, О. А. Конопкин, С. Л. Рубинштейн, В. А. Иванникоав, В. О. Ядов, В. С. Мерлин и другие. В работах данных авторов представлены результаты исследований, из которых можно сделать вывод, что личностные особенности и содержания являются средствами процесса саморегуляции и самополагания. Проанализировав работы вышеперечисленных авторов, мы сформулировали следующую трактовку саморегуляции: саморегуляция – это способность индивида контролировать и регулировать свои действия и свое поведение в ситуациях эмоционального и физического напряжения, в соответствии с поставленной целью.

Термин «иппотерапия» происходит от греческого слова «*hippos*» – лошадь, и «*theraru*» – терапия, и буквально переводится как «лечение лошадьё». Иппотерапия, или лечебная верховая езда (ЛВЕ), включает в себя комплексность воздействия и охватывает три следующих направления работы, в которых иппотерапевт оценивает нужды и потребности пациента, это: сенсорно-моторные навыки, развитие когнитивных способностей и эмоционально-волевое развитие. Но в основном вся работа направлена на развитие сенсорно-моторных навыков.

В рамках нашей работы мы будем рассматривать третье направление. В работе по эмоционально-волевому развитию личности ребенка могут быть реализованы следующие группы целей: в личной сфере, в сфере отношений с терапевтической командой, в сфере отношений со сверстниками и отношений с другими людьми. Рассматривая эти области целеполагания, можно выделить конкретные цели, для достижения которых ребенком выполняются задания и упражнения. Например, знакомство с лошадьё служит для достижения таких целей как самоконтроль и саморегуляция: ребенок учится осознанно контролировать эмоции страха и тревоги, справляться с ними, развивать чувства уверенности и доверия. Целью разминки кроме уже названных целей становится сотрудничество, поскольку маленький наездник должен установить взаимопонимание с тренером и лошадьё и удерживать этот контакт в ходе упражнения.



Нами была проанализирована реабилитационная и тренерская работа с подростком, занимающимся на базе Красноярского центра иппотерапии. Пациент С. проходил первичное обследование в возрасте 14 лет. Диагноз: врожденный порок верхних конечностей, диффузный зоб, сколиоз 1 степени. Сенсорно-моторные навыки: несмотря на патологию верхних конечностей (практически нет кистей, и по одному пальцу на каждой руке), подросток физически развит в соответствии с возрастной нормой. Когнитивная сфера: учится хорошо, успешно справляется с программой обучения в математическом классе. Из числа изучаемых предметов больше нравится химия и физика. Эмоциональная сфера: преодолеваемые трудности провоцируют лабильность в эмоциональной сфере. Наблюдаются яркие эмоциональные вспышки, причем как в проявлении положительных эмоций, так и в трудные моменты жизни, когда мальчик чем-то огорчен. Может быть обидчив до слез, особенно обижается на маму. Иногда ему кажется, что она с ним разговаривает «не тем тоном», мальчик говорит: «мама, ты что кричишь». Но при этом мама отмечает, что С. быстро «отходит» от обиды. Усидчив, терпелив. Особенности поведения, отражающие недостатки и проблемы в характере: старается сделать больше, чем ему по силам, берется за сложные упражнения, не освоив более простых, что может вести к эмоциональным перегрузкам. Особенности поведения, отражающие сильные стороны характера: упорно добивается поставленной цели, настойчив.

Для исследования наиболее интересна эмоционально-волевая сфера пациента. На основе оценки особенностей пациента были поставлены следующие цели: сформировать умение справляться с эмоциями в ситуациях успеха или неудачи; развить навыки работы в команде; выработать эмоциональную устойчивость в соревновании со сверстниками. Для достижения указанных целей разработана следующая стратегия, предполагающая обучение С. управлению лошадью с помощью поводыев. Обучение управлению или отдельные компоненты такого управления применяются в терапии при готовности к этому пациента. Управление поводами – особый навык или особое действие, с помощью которого можно достичь различных терапевтических целей: сформировать и развить перцептуально-моторные навыки и умения; сформировать умение решать проблемы, связанные с самоконтролем; обучаясь использованию повода, учиться контролировать лошадь и взаимодействовать с нею. При работе с С. использование упражнений по управлению при помощи повода необходимо для того, чтобы понять, может ли мальчик перейти к спортивной верховой езде – в составе группы или получая индивидуальные уроки. Так как С. обладал средним уровнем двигательных и когнитивных способностей, он сам чувствовал потребность и, по социальным показаниям, нуждался в спортивных занятиях, желательно в группе. Было очевидно, что конный спорт может дать ему новые социальные возможности, помочь развиваться физически и стимулировать его к общению со сверстниками. Рекомендована была продолжительность терапии 3 месяца, с регулярностью занятий три раза в неделю.

Для достижения задач эмоционально-волевого развития использовались следующие упражнения: 1. знакомство с лошадью (направлено на осознание специфики отношения с животным; самоконтроль, в том числе осознание своих эмоций), 2. разминка (развивает самоконтроль, как в эмоциональной сфере – осознание чувств страха и неуверенности и их преодоление; 3. сотрудничество, формирование взаимоотношений с тренером; саморегуляцию, включая волевой контроль движений и их синхронизацию с движениями лошади), 4. социальный риск (способность разделять общие успехи и неудачи, работа в команде, соревнование со сверстниками, демонстрация, дружественное соревнование).



Рассмотрим более подробно упражнение «Социальный риск». Так как некоторые двигательные навыки, используемые в системе развивающей лечебной верховой езды, были заимствованы из традиционной спортивной вольтижировки, то эти навыки, объединенные в определенную последовательность, пациент может демонстрировать публике или друзьям. Освоивший такие основные вольтижировочные задания пациент имеет возможность применять их в ситуации, которая несет в себе некоторый социальный риск, где ему предстоит проявлять самоконтроль в присутствии других. Можно выстроить такую последовательность выполнения этого упражнения исходя из его психологической сложности:

1. Выступление перед близкими людьми во время занятия;
2. Выступление перед публикой в общественном месте;
3. Соревнования со сверстниками, приблизительно равного уровня способностей, и в знакомой обстановке;
4. Обычные соревнования, когда участниками являются незнакомые прежде спортсмены, а обстановка конкурентной борьбы характеризуется эмоциональной напряженностью.

Постепенное продвижение по этим этапам тренирует умение мобилизовать себя, волевым усилием справиться с волнением и страхом, укрепляет веру в свои возможности, повышает самооценку, формирует позитивную Я-концепцию.

Так как, занимаясь по данной программе, у С. отмечались существенные изменения в саморегуляции в положительную сторону (стал более дисциплинирован, активно взаимодействует с тренером и добивается поставленных целей, продвигаясь к ним постепенно и планомерно, от простого к сложному, отмечается уверенность в себе и своих силах). Можно сделать вывод, что иппотерапия действительно является средством, которое положительно влияет на психоэмоциональное состояние пациента, его самоконтроль и волевую регуляцию. И если выстраивать программу занятий в таком плане для всех пациентов, то можно решить проблему развития саморегуляции у детей с ОВЗ.





УДК 316.624:371.212

СОБЫТИЙНЫЙ ПОДХОД КАК ТЕХНОЛОГИЯ СПЛОЧЕНИЯ КОЛЛЕКТИВА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Тхай Анастасия Сергеевна
научный руководитель, Коренева В.В.
Сибирский Федеральный Университет
Институт педагогики, психологии и социологии

Социально-педагогический аспект развития и воспитания подрастающего поколения в условиях общеобразовательной школы непосредственно связан с проблемой формирования школьного коллектива. Данная проблема актуальна и по сегодняшний день. Это можно объяснить несколькими основными причинами. Так, например массовое внедрение компьютерных технологий, Интернета, приводят к тому, что дети большую часть времени проводят не в общении друг с другом, а в общении с машиной. Ввиду этого теряются навыки межличностного взаимодействия, притупляется восприятие другой личности в эмоциональном и ценностном отношении.

В ученическом коллективе развивается личность, способная творчески и самостоятельно решать возникающие проблемы; воспитываются интеллектуалы, творцы, организаторы, предприимчивые люди, лидеры. Воспитание их малоэффективно без опоры самих ребят на коллектив, без опоры на общественное мнение, принятые в их среде нормы поведения и ценностные ориентиры. Такие качества личности формируются только в коллективе и через коллектив.

Коллективом можно называть группу людей высокого уровня развития, отличающуюся сплоченностью, интегративной деятельностью, коллективистической направленностью. Самое существенное качество группы - уровень ее социально-психологической зрелости. Именно высокий уровень такой зрелости превращает группу в качественно новое социальное образование, новый социальный организм - в группу-коллектив.

Коллектив как социальная группа обладает рядом признаков. А.С. Макаренко выделял следующие признаки коллектива:

1. Общая социально-значимая цель (цель коллектива обязательно совпадает с общественными целями, поддерживается обществом и государством).
2. Общая совместная деятельность и ее организация для достижения поставленной цели (совместными усилиями быстрее достичь определенной цели, каждый член коллектива обязан активно участвовать в совместной деятельности, необходима высокая личная ответственность за результаты совместной деятельности).
3. Отношения ответственной зависимости (между членами коллектива устанавливаются специфические отношения, отражающие не только единство цели и деятельности, но и единство связанных с ними переживаний и оценочных суждений).
4. Общий выборный руководящий орган. В коллективе устанавливаются демократические отношения. Органы управления коллективами формируются при прямом и открытом избрании наиболее авторитетных членов коллектива. Но особенно отчетливо они проявляются лишь при коллективной организации. Соглашаясь с признаками коллектива Макаренко, А.В. Петровского выделяет, ещё один признак, - это психологическое признание членами группы друг друга и отождествление себя с нею. В основе группы лежит совместный интерес, принципы, сходство.

Надо отметить, что наиболее важным периодом в плане формирования школьного коллектива является младшая школа. Именно в младшей школе ребенок впервые знакомится со своими будущими товарищами по учебе, первой учительницей,



оценкой со стороны педагога, учащихся, именно в начальной школе определяется его новый социальный статус как на основе собственных достижений в учебе, так и на основе личностных качеств. Будучи достаточно внушаемым и зависимым еще от взрослого, младший школьник в большей степени поддается воспитательным влияниям, формированию таких качеств как уважительность, доброта, стремление прийти на помощь, коллективизм. Чтоб сформировать такие положительные качества, безусловно, существует большое количество методов и форм воспитания. Но все они будут малоэффективны, если применяются как повседневные действия. Для того, чтобы какое-либо действие повлияло на детей, оно в первую очередь должно быть ярким и значимым для них самих. Именно такие методы и предполагает событийный подход.

Событийный подход можно рассматривать в двух аспектах, которые взаимосвязаны и обуславливают друг друга. С одной стороны, он заключается в анализе событийной структуры жизненного пути, особенностях событийности конкретной жизни, а также межсобытийных связей по типу «причина – следствие» или «цель – средство», которые являются сущностной характеристикой субъективной картины жизненного пути. С другой стороны, событийный подход находит свое воплощение в сфере практических действий, где на основе осуществляемых событий оказывается воздействие на человека, изменяются его представления, ценности и смыслы.

Событийный подход (Д.В.Григорьев) – взгляд на воспитательный процесс как на диалектическое единство ярких, запоминающихся событий в жизни ребенка и повседневности с ее будничными, но не менее важными делами. Реализация событийного подхода предполагает наличие в школьной жизни эмоционально насыщенных, незабываемых дел, которые были бы как коллективно, так и индивидуально значимы и привлекательны. Эти дела становятся своеобразными вехами в воспитательном процессе. Ощутить происходящее с ним как событие ребенок может только на фоне повседневной жизни. Не менее важно воспитать у него понимание ценности, значимости повседневности, научить его жить не только от праздника к празднику.

Жизнь человека, обусловленная целями, мечтами, планами, надеждами, наполнена со-бытиями, которые и являются элементарными единицами вечности. Воспитание имеет смысл, если наполнено настоящими событиями, поэтому главный признак события – это наличие смысла, обусловленного памятью и опытом прошлого, а также целями, мечтами, планами и надеждами будущего. При отсутствии у воспитанника собственных целей, планов и надежд, «воспитание» сводится к задаче повышения занятости, охвата задействованности, надзора за ребёнком. Та же ситуация происходит в случае если цели деятельности навязаны взрослыми. Тогда жизнь ребёнка взрослые пытаются занять (а не заполнить) мероприятиями, цели которых известны и ясны (если ясны) только взрослым. Эти цели не прожиты, не прочувствованы воспитанником, они «спущены» взрослыми, они ими навязаны, а, как уже говорилось, навязанные цели освобождают от ответственности за их достижение. Целенаправленная воспитательная деятельность взрослого становится бессмысленной суетой для воспитанника. Цель педагога, взрослого сводится к тому, чтобы «занять», «заполнить» досуг, «охватить» делом. Часто мероприятия проводятся для детей и не становятся событиями их жизни. Их «отбывают», «отсиживают», а не проживают.

Со-бытие по В.И. Слободчикову и есть та подлинная ситуация развития, где впервые зарождаются специфически человеческие способности, «функциональные органы» субъективности, позволяющие ребенку впоследствии действительно «встать в отношении» к своей жизнедеятельности. Со-бытие есть то, что развивается,



результатом развития чего оказывается та или иная форма субъективности. Соответственно сам ход развития состоит в возникновении, преобразовании и смене одних форм совместности, единства, со-бытия другими формами – более сложными и более высокого уровня развития. Категория со-бытийной общности позволяет преодолеть односторонность двух полярностей – абсолютного индивидуализма и не менее абсолютного коллективизма. Ситуация – событие представляет собой встречу с другой духовной реальностью. Под ситуацией понимается совокупность реальных и типичных условий, обстоятельств, в которых функционирует личность, социальная группа, общность и которые влияют на образ жизни.

Исходя из вышеизложенного, нами были определены:

Объект исследования: процесс формирования сплоченности коллектива младших школьников;

Предмет - формы и методы событийного подхода;

Гипотеза: мы считаем, что при использовании технологии событийного подхода, будет происходить сплочение коллектива младших школьников.

Целью работы было исследование событийного подхода, как технологии сплочения коллектива младших школьников.

С целью выявления атмосферы в классе и сплочённости коллектива с детьми были проведены, беседа, социометрия, наблюдение на уроках и на перемене. Цель беседы состояла в том, что бы выявить знания учащихся о дружбе и таких качествах личности, как дружелюбие, доброжелательность, отзывчивость. Выяснилось, что ученики имеют своё мнение и взгляды на понятие дружба. Так один из учеников ответил, что дружба - это «когда ты можешь положиться на человека, тебе с ним хорошо». На уроке был сделан вывод о том, что друг выбирается не по внешности и подаркам, а по качествам души, интересам. По результатам социометрии было выявлено 6 малых групп, несколько «лидеров» и «изгоев». В целом, коэффициент сплочённости равняется 0,0144, так как он близок к нулю, чем к единице, это означает, что группа менее сплочённая. Для выявления примерных предпочтений и интересов детей был проведён классный час с использованием технологии РИД. Были выявлены примерные предпочтения, интересы и ожидаемые мероприятия учащихся. Наиболее предпочитаемыми оказались мероприятия, посвященные таким праздникам как: Новый год, Пижамная вечеринка, 14 февраля, 23 февраля, 8 марта, 9 мая. В беседе с детьми мы получили информацию, которая позволила нам понять, как школьники понимают термин «событие». «Событие – это какое-то действие, которое когда-то происходило с человеком, или произойдёт. Оно может быть плохим или хорошим, но обязательно запомнится ему». Даша З.

Для апробирования технологии событийного подхода, нами были выбраны наиболее яркие и ожидаемые детьми мероприятия. Такие как, Поездка на Саяно-Шушенскую ГЭС, Новогодний карнавал, Пижамная вечеринка, 14 февраля, Рыцарский турнир и «Мисс Весна 2015».

В ходе реализации данных мероприятий, были обнаружены и зафиксированы некоторые интересные особенности:

Во-первых, не всё из составленного нами списка ожидаемых мероприятий, для детей стало событием. Ребёнок, безусловно, может ждать праздника, но он, в силу определённых причин, может не оправдать его ожидания.

Во-вторых, «событие» может случаться неожиданно, и его не сразу можно заметить. Так произошло с «Новогодним карнавалом». Само новогоднее торжество, по нашим наблюдениям и, по отзывам детей, стало всего лишь мероприятием, а не событием. Безусловно, дети с радостью участвовали в конкурсах, танцевали, но по их словам, такой праздник проводится каждый год, и ничего необычного в нём не было.



Событием же стала сама подготовка к празднику. Ребятам запомнилась эта подготовка тем, что они выполняли работу всем классом. Раньше у них это проходило малыми группами, где были задействованы только лидеры.

В-третьих, можно с уверенностью утверждать, что мероприятие, которое становится для детей событием, действительно, благоприятно воздействует как на саму личность ребёнка, так и на коллектив в целом. Проведя беседу с детьми, выяснилось, что событиями стали: поездка на Саяно-Шушенскую ГЭС, подготовка к новогоднему карнавалу, «Пижамная вечеринка» и поход в музей. Нами было замечено, что после этих мероприятий атмосфера в классе менялась. Например, после поездки на Саяно-Шушенскую ГЭС, ребята стали дружнее. Некоторые ребята поменяли свои малые группы, начали общаться с теми, с кем раньше не общались.

Но, на наш взгляд, мероприятия, которые не имеют смысла для ребёнка, будут не долгосрочны. Событийный же подход позволит нам закрепить взаимоотношения на более длительный период времени.

Чтоб проверить эффективность проделанной работы по использованию технологии событийного подхода мы использовали следующие методы: беседу с учителем об изменениях взаимоотношения учащихся, беседу с учащимися и повторную социометрию. Беседа с учителем показала, что в классе после мероприятий улучшалась ситуация, ребята становились внимательнее и дружелюбнее по отношению друг к другу. Проведя повторную социометрию и проанализировав ответы, так же можно сделать выводы о том, что по сравнению с первой социометрией, есть сдвиг в лучшую сторону. Некоторые дети поменяли малые группы, «изгоев» стало меньше, а коэффициент сплочённости изменился с 0,0144 на 0,0217, что свидетельствует о процессе сплочения класса. В связи с ограниченным временным промежутком и малым количеством мероприятий, изменения в коэффициенте небольшие.

В итоге, из анализа мы видим, что работа на протяжении практики шла успешно, и дала положительный результат. Наша гипотеза о том, что при использовании технологии событийного подхода, будет происходить сплочение коллектива младших школьников, подтвердилась.

Список используемой литературы

1. Козлов, И.Ф. Педагогический опыт А.С. Макаренко/ И.Ф. Козлов. – М.: Новая школа, 2000.- С. 45,67-69, 111-114.
2. Крылова Н.Б. Событийность в образовательной и педагогической деятельности. /Н.Б. Крылова. // Серия научно-методических изданий «Новые ценности образования». 2010. - №1.
3. Слободчиков, В.И. Основы психологической антропологии. Психология человека. Введение в психологию субъективности / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
4. Соловьев Г.Е. Специфика средового, событийного и ситуативного подходов в педагогике / Г.Е.Соловьёв. Ижевск, 2006. Ч. 2. С. 24-26.
5. Сухомлинский, В.А. Методика воспитания коллектива/ В.А. Сухомлинский. – М.: Просвещение, 2000.- 53с.



**ОСОБЕННОСТИ ГАПТИЧЕСКОГО И ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ
ЗДОРОВЫХ ДЕТЕЙ И ДЕТЕЙ
С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА**

Ульд Семета М. Б.

научный руководитель, д-р психол. наук Мамайчук И. И.

Санкт-Петербургский государственный университет

Актуальность. В немногочисленных исследованиях отечественных и зарубежных психологов отмечается искаженная переработка сенсорной информации в процессе восприятия у детей с аутизмом, что проявляется не только в нарушении перцептивной готовности и в аффективной избирательности, но и в недоразвитии предметности, константности, обобщенности воспринимаемых сигналов [В.В. Лебединский, 1985; Blackman 2001; О.Б. Богдашина, 2003; И.И. Мамайчук, 2007]. Ряд зарубежных авторов выделяют два основных типа сенсорно-перцептивных нарушений у детей с аутизмом: сенсорная доминантность («sensory dominance») и чрезмерная избирательность («overselectivity») при восприятии стимулов [Klinger&Dawson, 1995; цит.по:Мэш Э., Вольф Д., 2003, с. 342]. Кроме того Э. Мэш и Д. Вольф подчеркивают, что дети с аутизмом обладают «туннельным» зрением или слухом. Это обусловлено узкой направленностью их восприятия на отдельные аффективно-незначимые детали, что крайне затрудняет для них изучение окружающего мира. Многие авторы предполагают, что специфика сенсорных функций являются главной особенностью аутизма и негативно отражается на их адаптации и проявляется в повышенном беспокойстве, в аутостимуляции, в стереотипном поведении. В многочисленных исследованиях психологов подчеркивается, что как целенаправленный процесс восприятие невозможно без формирования следующих перцептивных действий: поиск объекта; выделение наиболее характерных его признаков; опознание объекта, то есть отнесение его к определенной категории вещей или явлений [Ж. Пиаже, 1994; В.П. Зинченко, А.Г. Рузская, 1966; и др]. На процесс восприятия существенное влияние оказывают и особенности личности ребенка, его отношение к воспринимаемым объектам, потребности, интересы, желания и чувства. Важное значение для эффективности процесса восприятия имеет установка, или готовность к восприятию. В связи с вышеизложенным, сравнительное изучение гаптического и зрительного восприятия у детей с аутистическими расстройствами является актуальным.

Цель настоящего исследования – выявление особенностей перцептивных действий и образов гаптического и зрительного восприятия у школьников с расстройствами аутистического спектра.

Задачи исследования. 1. Сравнительный анализ особенностей движений пальцев рук в процессе гаптического восприятия объемных фигур у здоровых младших школьников и у детей с расстройствами аутистического спектра (РАС). 2. Сравнительный анализ графических изображений в результате зрительного и гаптического восприятия. 3. Сравнительный анализ словесного обозначения предметов в результате зрительного и гаптического восприятия здоровыми детьми и детьми с РАС. Анализ возрастной динамики развития гаптического и зрительного восприятия у здоровых детей и детей с РАС.

Экспериментальное исследование проводилось в коррекционной школе CCIS (Creative Children International School) в Кувейте с детьми в возрасте от 5 до 13 лет. В исследовании участвовало 15 детей. Контрольная выборка составила 17 детей из общеобразовательной школы CBS (Canadian Bilingual School) в возрасте от 6 до 13 лет.



С помощью специальной ширмы детям предъявлялись объемные фигуры, включающие в себя как геометрические фигуры, так и предметные модели. С помощью видеокамеры записывались движения пальцев рук детей, которые в последующем анализировались по специально разработанной схеме. Оценивались также словесные отчеты детей и их рисунки.

Результаты исследования гаптического и зрительного восприятия школьников показали, что данный процесс находится в процессе совершенствования. При количественном сопоставлении данных эксперимента на материале словесных наименований объектов обнаруживаются различия в характере ошибок здоровых детей и детей с РАС. Здоровые дети, отождествляя обследуемые фигуры со знакомыми предметами, как правило, демонстрировали ошибки конкретно-ситуационного характера. Данный тип ошибок наблюдался и у детей с РАС, однако наряду с ними встречались ответы, обусловленные выделением аффективно-значимых признаков, а также ориентацией на основную форму или на отдельные детали, что не наблюдается в ответах здоровых детей. Наименования объектов, данные аутичными детьми, также отличались наличием стереотипий (у 30% испытуемых), при этом большее их количество наблюдалось при обследовании фигур в гаптической модальности.

При сопоставлении количества ошибочных ответов здоровых детей и детей с РАС обращает на себя внимание тот факт, что успешность решения задач на восприятие в зрительной и осязательной модальности с возрастом увеличивается у здоровых детей (в период с 8-10 до 11-13 лет на 20%), в то время как дети с аутистическими расстройствами показывают слабую динамику в этом возрасте (за этот период - $\pm 2\%$).

При анализе графических изображений фигур выявлено, что здоровые дети успешно выделяют основную форму и имеющиеся детали предъявляемых объектов в восприятии в обеих модальностях. Выявлены некоторые трудности при графическом отражении величины объектов, их деталей. Качество изображений фигур при восприятии в зрительной модальности у здоровых школьников было выше, чем гаптической. Анализ рисунков аутичных детей подтверждает наличие их вышеупомянутых особенностей. Наблюдаются неточности в отражении контура, размера, пропорций фигур, трудности интеграции воспринимаемых элементов в целостный образ, фиксация на аффективных признаках предметов при игнорировании других перцептивных и смысловых свойств образа. В 40% случаев наблюдались стереотипии в рисунках. При изучении предметов в зрительной модальности, дети точнее отражали образ предмета в рисунке, чем при гаптическом, однако качество изображений был ниже, чем у здоровых сверстников.

Анализ движений пальцев рук показал, что здоровые дети ориентировались на структуру предмета и совершали множество активных движений. Полученные данные соответствуют предыдущим исследованиям генезиса формирования осязательного и зрительного восприятия у здоровых детей [Т.О. Гиневская, 1948; В.П. Зинченко, А.Г. Рузская, 1966]. У большинства детей наблюдались целенаправленные движения, выделяющие контур предметов, что редко наблюдалось в пробах с аутичными детьми. Движения последних при гаптическом обследовании фигур характеризуются малоактивностью, недостаточностью движений, выделяющих контур предметов, различные примитивные манипулятивные действия. Вышеуказанные особенности могут оказывать негативный эффект на процесс восприятия. Тем не менее, необходимо учитывать что, наблюдался значительный разброс в показателях эффективности осязательных движений, качества рисунков и словесных обозначений.

Сопоставление полученных экспериментальных данных с клинико-психолого-педагогическими характеристиками детей с РАС показывают высокую



диагностическую значимость сравнительного исследования тактильного и зрительного восприятия не только для оценки уровня их развития, а также специфики аффективных реакций у детей. Продолжение исследований в данном направлении, на наш взгляд, является перспективным в следующих направлениях: для объективной оценки уровня и специфики развития восприятия у детей с РАС, роли аффективных компонентов в его формировании и разработки методов дифференцированной психологической коррекции.



СПЕЦИФИКА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЯХ У ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОШКО- ЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Ульясбекова У. С.

научный руководитель канд. психол. наук Шевырева Е.Г.

Южный федеральный университет

Проблематика эмоционального интеллекта (EQ), его измерения начала изучаться сравнительно недавно, с 1990 года в работах Джона Мейера и Питера Сэловей. Согласно их исследованиям высокий уровень эмоционального интеллекта напрямую связан с благополучием человека, как на физическом, психическом, так и на социальном уровне [2].

Эмоциональный интеллект-вид интеллекта, который отражает внутренний мир человека и его связи с поведением личности. Согласно предложенной Дж. Мейер и П. Сэловей модели, эмоциональный интеллект состоит из 4 компонентов: восприятие и выражение эмоций, использование эмоций в мышлении, понимание эмоций и управление эмоциями [4]. В нашей стране вопросами изучения эмоционального интеллекта занимались И.Н. Андреева, Р. Барон, Д. Гоулман, Д.В. Люсин. Согласно исследованию Д.В. Люсина эмоциональный интеллект это «способность к пониманию» [1]. С точки зрения отечественных психологов А.И. Савенкова, О.В. Хухлаевой благодаря эмоциональному интеллекту происходит возможность успешного взаимодействия с окружающими, что проявляется в возможности решать поставленные задачи, выстраивая позитивные взаимоотношения, принимать взвешенные и осознанные решения [3]. Все структурные компоненты эмоционального интеллекта взаимосвязаны, и их тесная взаимозависимость способствует эффективному межличностному взаимодействию

Среди факторов, способствующих формированию эмоционального интеллекта выделяют:

- индивидуально-типологические особенности (характер, психотип и др.),
- средовые особенности воспитания и развития
- профессиональное образование и особенности профессиональной деятельности.

Психологические особенности развития детей дошкольного возраста предъявляют ряд требований к специалистам-воспитателям. Ориентация дошкольников на невербальные аспекты поведения, проблемы аффективного реагирования, самоконтроля и прогнозирования межличностных отношений предполагают особую роль эмоционального интеллекта для успешного выполнения воспитателем своих профессиональных задач. Поэтому **целью нашего исследования** явилось изучение особенностей проявления эмоционального интеллекта у воспитателей ДОУ.

Объект - эмоциональный интеллект как психологический феномен.

Предмет: особенности эмоционального интеллекта воспитателей ДОУ.

Задачи исследования включали:

- теоретический анализ проблемы развития эмоционального интеллекта педагога и факторов, влияющих на его становление;
- определение методического подхода к проведению исследования и
- собственно эмпирические задачи – сравнительный анализ проявления эмоционального интеллекта воспитателей ДОУ и учителей начальных классов общеобразовательной школы.



Гипотеза. В работе мы исходим из предположения, что существуют особенности проявления эмоционального интеллекта педагогов, работающих с детьми дошкольного возраста. Проявления эмоционального интеллекта связаны со стажем и опытом профессиональной деятельности воспитателей дошкольных образовательных учреждений.

Методы исследования. В работе использовался метод анализа литературы, комплекс психодиагностических методов, направленных на изучение проявления эмоционального интеллекта, методы статистического анализа результатов.

Методический инструментарий представлен методиками:

1. Опросник эмоционального интеллекта «ЭМИн» (Д.В. Люсин).
2. Методика исследования уровня поликоммуникативной эмпатии (И.М.Юсупов)
3. Диагностика коммуникативной установки (В.В. Бойко).

Достоверность результатов исследования обеспечивалась валидностью и надежностью психодиагностического инструментария, а также применением методов статистической обработки данных (U-критерий Манна-Уитни), качественной интерпретацией данных.

При математической обработке данных использовался многоцелевой пакет статистических программ SPSS для Windows (версия 21).

Характеристика выборки. Исследование проводилось в период прохождения научно-исследовательской практики в МДОУ №301 и МОУ СОШ №92 г. Ростова-на-Дону. В исследовании принимали участие педагоги в возрасте от 23 до 52 лет:

- основная группа - воспитатели ДОУ (24 чел.)
- контрольная группа - учителя начальных классов средней общеобразовательной школы (25 чел. контрольная группа).

Общее количество участвующих в исследовании составило 49 человек. Все педагоги добровольно согласились участвовать в исследовании.

Результаты исследования.

Статистическая обработка данных показывают наличие значимых различий между выборками воспитателей ДОУ и учителей начальных классов по показателям:

- шкале «понимание своих эмоций» (эмоциональный интеллект Д.В. Люсин);
- конструктивные установки респондентов в межличностных отношениях (опросник коммуникативных установок В.В.Бойко);
- понимание индивидуальности человека, консерватизм в оценках людей, терпимость к дискомфорту партнера, умение приспосабливаться к партнерам.

Полученные данные показывают сходство профилей эмоционального интеллекта (Д.В. Люсин) респондентов основной и контрольной групп. Самые высокие значения в выборке представлены по шкале понимание чужих эмоций (22,7 баллов и 22,2 баллов). Полученные данные свидетельствуют о развитых у воспитателей основной группы навыков понимания логики развития ситуаций взаимодействия и значение поведения людей в этих ситуациях. Воспитатели лучше предвидят последствия поведения, чем респонденты контрольной группы. У них не возникает затруднений в оценке состояний, чувств, намерений людей по их невербальным проявлениям (мимике, позе, жестам и т.д.). Для них характерна выше среднего чувствительность к характеру и оттенкам человеческих взаимоотношений: распознавание и идентификация эмоций, понимание причин, способность к вербальному описанию ($U=0,027$, при $p \geq 0,01$).

Анализ уровня развития эмпатии по методике И.М.Юсупова показал нормативный уровень эмпатийности, присущий подавляющему большинству людей, однако наблюдается выраженная неравномерность развития отдельных составляющих эмпатии. У всех респондентов выборки воспитателей ДОУ сравнительно лучше развита способность интуитивно понимать эмоциональное состояние человека на основе внешних



проявлений эмоций, прогнозировать развитие отношений т.н. чуткость к внутренним состояниям других людей. Однако, они испытывают затруднения в управлении своими эмоциями, вызова и поддержки желательных эмоций и контроля нежелательных. Достоверно более высокие значения у воспитателей были получены по шкале эмпатия со знакомыми и незнакомыми людьми (8,2 баллов и 6,6 баллов) ($U=0,086$, при $p \geq 0,01$).

Изучение коммуникативных установок респондентов основной группы по методике В.В.Бойко показало, что уровень развития в выборках незначительно различается. В выборке воспитателей достоверно выше выражены конструктивные установки в межличностных отношениях.

Обобщение полученных данных показало, что для выборки воспитателей ДОУ характерен преимущественно высокий и выше среднего уровни развития эмоционального интеллекта (77,7% и 23,3; 7,7% и 56,5%). Т.е. основная выборка воспитателей могут проявлять дальновидность в отношениях с другими, быть успешными коммуникаторами, интересуются межличностными проблемами, могут воздействовать на других.

Таким образом, гипотеза о наличии определенных качественных особенностей проявления эмоционального интеллекта воспитателей ДОУ подтвердилась.

Список литературы

1. Люсин, Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте / Д.В. Люсин // Социальный интеллект. теория, измерение, исследования: труды Института психологии РАН / под. ред. Д.В. Люсина, Д. В. Ушакова. - М. : Изд-во ИП РАН, 2004. -С. 29-35.
2. Майер Г. Психология эмоционального мышления // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.В. Петухова. - М., 1981. - С. 123 - 129.
3. Савенков А.И. Эмоциональный и социальный интеллект как предикторы жизненного успеха // Вестн. практ. психол. образования. - 2006. - №1(6). - С. 30 - 38.
4. Социальный и эмоциональный интеллект. От процессов к измерениям / под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. - М., 2009.



ГУМАНИСТИЧЕСКИЕ ЦЕННОСТИ СТУДЕНТОВ

Федоренко М. П., Колкова С. М.,

научный руководитель канд. псих. наук Колкова С. М.
*Красноярский государственный медицинский университет
им. проф. В. Ф. Войно-Ясенецкого*

Мир ценностей формирующейся личности, на которую оказывают влияние происходящие перемены, стал более изменчив и противоречив, что требует пристального внимания к процессу изучения динамики жизненных ориентаций молодежи, ценностей гуманизма. На сегодняшний день российское общество характеризуется нестабильностью системы ценностей и ценностных ориентаций, сталкивается с нарастающей деградацией социально-экономических, интеллектуальных и гуманистических устоев.

Суть современного гуманизма состоит в том, чтобы не провозглашать абстрактные права человека, а его самого считать неким эталоном. Гуманизм – это не восхваление любой личности, а требовательное и ответственное отношение к ней на основе сочетания личностных и общественных интересов. Гуманизм есть сохранение, поддержка и развитие в человеке человечности, и это должно относиться к каждому индивиду, независимо от его социального статуса.

Если раньше преимущественно говорили о проблемах экологии в контексте производственно-технического и потребительского воздействия общества на природу, то в последние десятилетия все больше говорят об экологии человека, культуры, духовной жизни, о крушении системы ценностей. Растет агрессивность, толерантность людей к преступлениям и т.д.

Особую роль общечеловеческие, общегуманистические ценности играют в духовно-нравственном развитии личности, становлении молодого поколения, в силу особой активности, быстроты реакции на внешние и внутренние изменения и высокой социальной мобильности студенческая молодежь является более уязвимой и восприимчивой ко всем социальным изменениям, чем другие группы общества. В связи с этим необходимо изучения процессов изменения ценностного сознания именно студенческой молодежи с ее потребностями в осознании жизненных целей, ценностей, возможностей самореализации в той сфере, на том пути, который уже выбран или «задается» высшей школой.

В нашем исследовании гуманистических ценностей в структуре жизненных ориентаций приняли участие студенты факультета клинической психологии КрасГМУ. Предположением было то, что у студентов данной профессии гуманистические ценности являются доминирующими.

В нашем исследовании мы опираемся на классификацию ценностей Г.В.Осипова, а также классификацию гуманистических ценностей А.С.Ахизера и С.Я.Матвеевой. Исследование проводилось с использованием методики «Определения ценностных ориентаций» М.Рокича, тестов «Диагностика принятия других (по шкале Фейя)», «Диагностика доброжелательности (по шкале Кэмпбелла)»

Полученные при выполнении теста «Диагностика доброжелательности (по шкале Кэмпбелла)» результаты указывают, что у студентов факультета клинической психологии КрасГМУ был выявлен низкий (24%), средний (36%) и высокий (40%) показатель доброжелательного отношения к другим.





Рисунок 1. Данные диагностики доброжелательности (по шкале Кэмпбелла)

Результаты теста «Диагностика принятия других (по шкале Фейя)» показали, что у студентов был выявлен высокий показатель и средний с тенденцией к высокому принятию других (56%), и низкий также со средним с тенденцией к низкому показателю принятия других (44%).



Рисунок 2. Данные диагностики принятия других (по шкале Фейя)

Полученные при выполнении методики «Определения ценностных ориентаций» М.Рокича результаты исследования показали, что у студентов преобладают ценности принятия других (52%), такие как: терпимость к взглядам и мнениям других, умение прощать другим их ошибки и заблуждения; честность, искренность; чуткость (заботливость); самоконтроль; широта взглядов (умение понять чужую точку зрения, уважать иные вкусы, обычаи и привычки).

40 % опрошенных ставят на 1 место ценности личной жизни, личного благополучия: любовь; наличие хороших и верных друзей; удовольствия; свобода; материальное благополучие.) 8 % опрошенных дали противоречивые результаты, что может свидетельствовать о несформированности системы ценностей, либо о неискренности при выполнении данной методики.

Также, можно констатировать следующий факт, такие ценности, как красота природы и искусства, жизненная мудрость, познание не имеют особого значения для студентов.

В целом по результатам исследования гипотеза о том, что у студентов факультета клинической психологии КрасГМУ гуманистические ценности являются доминирующими, подтвердилась. В иерархии жизненных ценностей на первые места студенты поставили гуманистические ценности: человечность, честность, принятие других, любовь, дружба, верность семье.

Также, в ходе проведенной работы выяснилось, что во – первых, среди гуманистических ценностей на приоритетном месте у студентов остается честность, искренность, а также умение понять чужую точку зрения. Во-вторых, большинство студентов стремится развить в себе деловые качества: уверенность, целеустремленность, независимость, – и только потом духовно-нравственные. Однако в других людях студенты ценят в первую очередь именно те качества, которые мы относим к гуманистическим: доброта, отзывчивость, терпимость, честность и порядочность. На наш взгляд, гуманистические ценности не являются для студентов абстрактным идеалом, к которому необходимо стремиться, а скорее встроены в общий ряд качеств, которыми большинство из них, по их мнению, обладают, что можно считать позитивным моментом. Проблема в том, насколько гуманистичны обстоятельства их жизни, в какой мере обеспечены условия развития гуманистического потенциала личности в процессе получения высшего образования. Вышесказанное обозначает необходимость дальнейших исследований обозначенного феномена и важность акцентуации в учебно-воспитательном процессе на этом направлении развития юношей и девушек в студенческом возрасте.

Список литературы

1. Волков Ю. Г. - Личность и гуманизм. Социологический аспект. Челябинск, 1995, 226 с.
2. Непомнящая Н.И. - Ценность как личностное основание. Типы. Диагностика. Формирование. МОДЭК, 2000, 176с.
3. Пантеев С.Р. - Самоотношение как эмоционально-оценочная система. МГУ, 1991, 110с.
4. Шубина О.А. Гуманизм как социальная ценность / О.А. Шубина // Материалы XI Международной научной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «Ломоносов». Выпуск 13. – М.: Изд-во МГУ, 2004. – С.405-406.
5. Шубина О.А. Образ жизни и ценности современного студенчества (на примере изучения студентов Сургутского государственного университета) / О.А. Шубина // Северный регион: наука, образование, культура. – 2007. - №1. – С.130–135.



ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ПОНЯТИЯ «ЗАДЕРЖКА ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ»

Федоркина В.А.

научный руководитель Колесникова Т.А.

Лесосибирский педагогический институт –

*филиал федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего профессионального образования «Сибирский федеральный
университет»*

Последние несколько лет к проблеме задержки психического развития наблюдается повышенный интерес, вокруг нее ведется множество споров, как со стороны медицины, так и со стороны психологии и педагогики. Все это связано с тем, что само по себе такое отклонение в психическом развитии очень неоднозначно, может иметь множество различных предпосылок, причин и следствий. В последнее время отмечается значительный рост числа учащихся младших школьников, страдающих задержкой психического развития.

Учебные нагрузки и напряженный школьный режим часто приводят к ухудшению психического здоровья таких детей. Возникают проблемы с успеваемостью. Неуспеваемость, возникающая на начальных этапах обучения, создает реальные трудности для развития ребенка, так как, не овладев основными умственными операциями, навыками, учащиеся не справляются со значительно возрастающим объемом знаний в средних классах и вследствие усугубляющихся трудностей на последующих этапах выпадают из процесса обучения. В отечественной коррекционной педагогике понятие «задержка психического развития» является психолого-педагогическим и характеризует, прежде всего, отставание в развитии психической деятельности ребёнка.

Эта проблема и вопросы с ней связанные заинтересовали нас, и мы начали наше исследование с изучения теоретических основ понятия «задержка психического развития у детей» (ЗПР). Для более полного анализа понятия «ЗПР у детей» мы составили таблицу содержания данного понятия.

Таблица 1. Эмпликация понятия «задержка психического развития у детей»

Автор + источник	Определение
Психологический словарь И.М. Кондаков 2000.	ЗПР – это особый тип дефицитарной аномалии психического развития ребенка. З. п. р. имеет различное происхождение: в одних случаях она связана с особенностями, а точнее — дефектами конституции ребенка, вследствие чего по своему физическому и психическому развитию он начинает соответствовать более раннему возрасту («гармонический инфантилизм»); в др. случаях З. п. р. возникает в результате различных соматических заболеваний (физически ослабленные дети) или органического поражения ц. н. с. (дети с минимальной мозговой дисфункцией).
Психологический журнал Леонида Чупрова. Краткий	ЗПР - нарушение нормального темпа формирования личности ребенка. Проявляется в отставании психофизиологического, психического и соц. развития,



<p>терминологический словарь. http://leochuprov.narod.ru/dictionar-yofmr.html</p>	<p>бывает стойкой (типа олигофрении) и временной. Согласно М. С. Певзнер (1966). ЗПР — состояние, в основе которого лежат психофизический и психический инфантилизм. Основной, хотя и редко встречающейся формой ЗПР, М. С. Певзнер считает неосложненный инфантилизм, обусловленный замедленным созреванием и функциональной недостаточностью филогенетически молодых лобных структур мозга и их связей. Психофизическому и психическому инфантилизму не осложненной формы присущи специфические черты незрелости эмоционально-волевой сферы и личности ребенка, проявляющиеся наиболее отчетливо при переходе его от дошкольного к школьному возрасту.</p>
<p>Большой психологический словарь. /Под ред. Б.Г. Мещерякова, акад. В.П. Зинченко — М.: Прайм-ЕВРОЗНАК.. 2003.- С.228</p>	<p>Понятие «ЗПР» - сугубо российское, никем из зарубежных исследователей и практиков оно не употребляется. Задержка психического развития относится к категории нарушений интеллектуальной сферы.</p>
<p>Большой Энциклопедический словарь. 2000.</p>	<p>ЗПР - нарушение нормального темпа психического развития ребенка вследствие соматических заболеваний, поражений центральной нервной системы и др. Характеризуется снижением умственной работоспособности, отставанием в развитии познавательной деятельности, неустойчивостью внимания, ограниченным объемом памяти и т. п. Особенно ярко проявляется в начале школьного обучения. В отличие от олигофрении задержка психического развития носит временный характер и корректируется в условиях специального обучения.</p>
<p>Н.М.Назарова. Специальная педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л.И.Аксенова, Б.А.Архипов, Л.И.Белякова и др.; Под ред. Н.М.Назаровой. — 4-е изд., стер. - М.: Издательский центр «Академия» - 400 с., 2005</p>	<p>Понятие «задержка психического развития» (ЗПР) употребляется по отношению к детям с минимальными органическими повреждениями или функциональной недостаточностью центральной нервной системы, а также длительно находящимся в условиях социальной депривации. Для них характерны незрелость эмоционально-волевой сферы и недоразвитие познавательной деятельности, имеющей свои качественные особенности, компенсирующиеся под воздействием временных, лечебных и педагогических факторов.</p>
<p>Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь. – М.: Издательство: Academia, 2003. – 176с.</p>	<p>ЗПР - нарушение нормального темпа формирования личности ребенка. Проявляется в отставании психофизиологического, психического и соц. развития, бывает стойкой (типа олигофрении) и временной.</p>
<p>Словарь Переслени Л.И., Мастюкова Е.М.</p>	<p>ЗПР – это аномалия развития, которая обычно проявляется на начальных стадиях обучения.</p>



<p>Задержка психического развития: вопросы дифференциации и диагностики// Вопросы психологии. 1989 - N 1 - С. 55 - 62.</p>	<p>Характеризуется трудностями усвоения знаний, умений и навыков при обучении. Чаще всего имеется церебрально - органический источник данного нарушения.</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Как видно из представленной таблицы однозначного подхода к содержанию понятия «ЗПР» у авторов данных источников нет, но все же они сходятся в том, что задержка психического развития - это замедление процесса психического развития у ребёнка, которое проявляется чаще всего у младших школьников в самом начале обучения, большинство понятий «задержка психического развития» дается с точки зрения психологии и редко с педагогической точки зрения. А ведь это проблема всех как психологов, так и педагогов.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что ЗПР - это нарушение темпа развития отдельных психических функций человека: внимания, памяти, мышления, эмоциональной сферы; ЗПР – это такое нарушение нормального развития, при котором ребенок, достигший школьного возраста, продолжает оставаться в кругу дошкольных, игровых интересов; а так же что ЗПР – это диагноз, от которого есть много шансов избавиться, если у взрослых нет дефицита любви, внимания, терпения и мудрости.



**КЛУБНЫЕ ФОРМЫ РАБОТЫ КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛИЗАЦИИ
ВОСПИТАННИКОВ УЧРЕЖДЕНИЯ СПО, ПРОЖИВАЮЩИХ
В ОБЩЕЖИТИИ.**

Хохлова М. А.,

научный руководитель профессор, кандидат философских наук

Лукина А. К.

Сибирский федеральный университет, ИППС

Социализация - это последовательное изменение и усложнение системы отношений к окружающему миру, природе, труду, другим людям и к себе. Она происходит на протяжении всей его жизни. Особенно важен при этом подростковый и юношеский возраст.

Главные мотивационные линии этого возрастного периода, связанные с активным стремлением к личностному самосовершенствованию, – это самопознание, самовыражение и самоутверждение. Основным механизмом, который используется – подражание [1]. Еще в начале подросткового возраста у ребенка появляется и усиливается стремление быть похожим на старших, детей и взрослых, причем такое желание становится настолько сильным, что, форсируя события, подросток иногда преждевременно начинает считать себя уже взрослым, требуя соответственного обращения с собой как со взрослым человеком.

Важной особенностью этого возраста является формирование активного, самостоятельного, творческого мышления подростков.

С вступлением ребенка в новую возрастную фазу – подростковую – существенно изменяется его социальное положение в кругу друзей, семье, и вообще в обществе. Им изучаются новые дисциплины, в семье на него возлагают более сложные и ответственные обязанности, он уже не играет в «эти детские игры с малышами», а стремится прибиться к юношеской «тусовке». То есть, он уже не ребенок, но еще и не взрослый. В этой связи возникает благоприятная атмосфера для воздействия на его социально-возрастное самоопределение [2].

Что же касается подростков, включенных СПО? И что, если эти подростки проживают в общежитии?

Вот что пишет по этому поводу Т. И. Шульга в пособии для студентов высших учебных заведений «Психология учащихся СПО»: «В последние годы изучение социального облика учащейся молодежи системы СПО практически не проводится. В то же время многие исследователи отмечают, что основная категория молодежи в начальных профессиональных учреждениях – это трудные подростки или подростки группы риска, которые имеют специфические черты и особенности развития».

Контингент общежития в значительной степени формируется подростками из сельской местности. Резкая смена условий жизни, социальной среды нередко оказывается пагубной для несформировавшейся личности. Нельзя не считаться с тем, что отрыв учащихся от семьи часто вызывает сложные состояния, характеризующиеся замкнутостью, нервозностью, капризностью, угрюмостью.

В системе ценностей отсутствуют такие общепринятые ценности, как творчество, познание, активная деятельность и преобладают ценности красивой, легкой жизни, стремления получать от жизни одни удовольствия. Среди ценностей на первое место ставится — счастливая семейная жизнь, на второе — материальное благополучие, на третье — здоровье. Эти ценности кажутся им недоступными, что в



результате порождает внутренний конфликт, способствующий отклонениям в общении, утрате собственной ценности и ценности другого человека [3].

Поэтому, перед работниками общежития стоит следующая задача: создать комфортную психологическую атмосферу, что позволит учащимся адаптироваться в непривычной обстановке.

Для комфортной жизни в общежитии необходимы такие условия:

- предоставление каждому учащемуся условий для оптимальной эмоциональной, познавательной и деятельностной активности;
- доверительное общение, позиция сотрудничества по отношению к учащемуся;
- предоставление каждому учащемуся права на позитивную свободу в поведении и деятельности;
- принцип обеспечения успеха учащегося в организуемой деятельности.

Систематический контроль за соблюдением учащимися режима дня, правилами проживания, повышенное внимание воспитателя к нарушениям, замечаниям со стороны дежурных формирует у подростков ответственность, организованность, точность, исполнительность, прилежание и способствует этому не война с учащимися, не поучения и муштра, а нагрузка их серьезной и творческой работой, общение с ними как со взрослыми. Спокойное дружелюбие действует сильнее, чем строгие требования.

Воспитание у подростка сознательной дисциплины предполагает бережное отношение к государственной и личной собственности, ее сохранность и умножение, эффективное и экономное использование. Необходимо научить учащихся видеть за каждым предметом, вещью, кому бы они не принадлежали, труд людей, уважать этот труд, беречь его результаты.

Казалось бы, что молодые люди к 15 годам должны усвоить простейшие трудовые навыки. Но на практике приходится сталкиваться с тем, что подростки не приучены к элементарным вещам: не могут содержать в надлежащем виде личные вещи, соблюдать гигиену, поддерживать чистоту и порядок в своей комнате, в местах общего пользования, приготовить еду. Конечно, это результаты социальной ситуации развития учащегося: эгоизм, избалованность некоторых подростков, отсутствие или неопределенность трудовых и жизненных ориентаций, неблагоприятная обстановка в доме родителей. Все это нередко становится причиной конфликтных ситуаций в комнатах. Поэтому для «новеньких» в общежитие звучит фраза: «не умеешь - научим, не знаешь - подскажем»

Учащиеся СПО склонны к излишней тревожности, конформности. Низкая толерантность к психическим и физическим нагрузкам сочетается с чрезмерной активностью, постоянному поиску «острых ощущений», новых интересов, которые очень быстро «приедаются» из-за отсутствия эмоциональной зрелости и надежных морально-нравственных установок. Все это приводит к социальной дезадаптации [4].

Комфортный психологический климат задает подросткам модель добрых и дружеских отношений со сверстниками, уверенность в себе, своих возможностях, своей успешности.

Только в дружном коллективе создается атмосфера взаимопомощи, ответственности каждого за результаты общего дела. В общежитии каждому дается возможность проверить свои силы, почувствовать плечо товарища, ведь главная сила и богатство людей – в их сотрудничестве.

Анализ своей работы, размышления, изучение психолого-педагогической литературы позволили сформулировать основные слагаемые комфортной психологической атмосферы:

- четкая организация процесса проживания в общежитии;
- контроль за соблюдением правил внутреннего распорядка;



- занятость интересной, творческой, созидательной деятельностью;
- доверительные и доброжелательные отношения педагога с воспитанниками.

Одним из способов улучшения качества жизни воспитанников учреждения СПО является повышение уровня его социализации и социальной адаптации в обществе.

В ходе работы, мы выяснили, что для достижения этих позитивных эффектов при построении клубной работы со старшими подростками, проживающими в общежитии, необходимо учитывать следующие условия:

- актуальность деятельности клуба для подростков;
- возможность взаимодействия подростков со значимым другим, воспринимаемым ими как лицо референтное, привлекательное и обладающее властью.

Мы предполагаем, что клубное взаимодействие воспитанника профессионального лица со значимым другим будет способствовать коррекции его общения, восприятия себя и других.

Воспитательная работа в системе СПО является краеугольным камнем образовательного процесса, и требует двойного напряжения сил, ума и творчества педагогов. Работа с трудными подростками – это социальная проблема, требующая своего решения только при тщательном изучении всех причин и факторов индивидуальных особенностей в режиме учебного заведения при педагогическом руководстве процессом самоутверждения подростком, т.е. создания таких условий, которые облегчили бы каждому члену коллектива поиски своего «Я» и сохранение достойного положения среди товарищей [5].

Для решения этой проблемы в профессиональном лицее №41 нами был создан клуб «Шаг вперед» под руководством заместителя директора по УВР.

Основной целью деятельности этого клуба является создание условий для успешной социализации подростков, проживающих в общежитии.

Основные затруднения социализации воспитанников СПО мы зафиксировали так: в системе ценностей отсутствуют такие общепринятые ценности как творчество, познание, активная деятельность и преобладают гедонистические устремления. Среди ценностей на первое место ставится — счастливая семейная жизнь, на второе — материальное благополучие, на третье — здоровье. Эти ценности кажутся им недоступными, что в результате порождает внутренний конфликт, способствующий отклонениям в:

- общении;
- утрате собственной ценности;
- ценности другого человека.

Результаты:

Таким образом, по данным включенного наблюдения были сделаны следующие выводы:

- участники клуба освоили нормы социально-приемлемого общения: исчезла ненормативная лексика, практически сошла на нет вербальная агрессия, реактивное поведение;

- появились вопросы к ведущим и друг другу о текущих и жизненных целях и средствах их достижения;

- самопрезентация через непосредственное общение и социальные сети изменилась в конструктивную и позитивную сторону.



Список литературы

1. Вахромов Е. Е. автореферат диссертации Психологические особенности самоактуализации подростков с отклоняющимся поведением.
2. Возрастная и педагогическая психология: Хрестоматия: Для студентов высш. пед. учеб. заведений / Сост. И.В. Дубровина и др. М.: Academia, 2003. - 367 с. - 20000 экз.
3. Иванникова Е. Д. Социализация подростков «группы риска» в условиях современной России: на материалах Ставропольского края: дис. .канд. соц. наук : 22.00.06 / Елена Дмитриевна Иванникова. — Ставрополь, 2009. 158 с.
4. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования: учеб. пособие. Воронеж: МОДЭК, 2003.
5. Смирнов А.Ф. Воспитание учащихся в условиях производственной деятельности УНПО / А.Ф. Смирнов // Профессиональное образование. М., 2002. - №5. - С. 33



ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И ТИПА МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ У СТУДЕНТОВ

Хохолова С.Е.

научный руководитель канд. психол. наук Лукина В.С.

Северо-ВОСТОЧНЫЙ федеральный университет им. М. К. Аммосова

Впервые понятие «эмоциональный интеллект» появилось совсем недавно, в научной статье, написанной в 1990 году (Mayer J.D., Di Paolo M., Salovey), и в настоящее время стало широко известной в психологической науке. Выпущены в свет тысячи книг и статей, многие уважаемые консалтинговые компании проводят тренинги по развитию эмоционального интеллекта. Актуальность исследования эмоционального интеллекта обусловлена развитием научного психологического знания и существующими потребностями социальной практики, т.к. большинство сторонников данной концепции подчеркивают его важную роль в успешности повседневной деятельности человека.

Кроме того, весьма актуальной является и исследование проблемы межличностного отношения, т.к. оно всегда было, есть и будет, неотъемлемым компонентом во всех сферах жизнедеятельности человека. Объяснить социальные проблемы личности, семьи и развития общества в целом, можно только проанализировав межличностные отношения и возможности достижения в них взаимопонимания.

Исследования взаимосвязи данных явлений (ЭИ и МЛЮ) важно для формирования у людей представления о наиболее эффективных и благополучных отношениях с окружающими. Дальнейшее развитие феномена эмоционального интеллекта может способствовать оптимизации взаимоотношений через более глубокое осознание эмоциональных процессов и состояний, которые возникают между людьми в процессе межличностного взаимодействия.

Цель исследования: исследовать взаимосвязь эмоционального интеллекта и типа межличностных отношений у студентов. В соответствии с данной целью, были поставлены следующие задачи:

1. Провести теоретический анализ психологической литературы по исследуемой проблеме.
2. Описать психологические особенности эмоционального интеллекта и типов межличностных отношений.
3. Эмпирически исследовать особенности взаимосвязи данных явлений у студентов.

Предмет исследования: взаимосвязь эмоционального интеллекта (ЭИ) и типа межличностных отношений (МЛЮ) у студентов.

Объект: студенты института психологии СВФУ (18 девушек и 12 юношей) в возрасте от 18 до 23 лет (средний возраст 19,5 лет).

В ходе исследования была выдвинута гипотеза о том, что эмоциональный интеллект влияет на тип межличностных отношений студентов. У лиц с низким уровнем ЭИ доминирующим типом МЛЮ является подозрительный тип. Следовательно, у лиц с высоким уровнем ЭИ, преобладающим типом будет дружелюбный.

Методики исследования: опросник эмоционального интеллекта «ЭМИн» (Д.В. Люсин) и методика диагностики межличностных отношений (Т.Лири).

Эмоциональный интеллект можно охарактеризовать, как способность человека определять, какую именно эмоцию он испытывает в данный момент, осознавать изменение интенсивности эмоции и переходы от одной эмоции к другой.



Эмоциональный интеллект способствует: пониманию эмоций людей как по их вербальному, так и по невербальному поведению; дифференцированию проявления чувств людей; умению определять источник и причину эмоции, назначение и возможные последствия ее развития, степень полезности в конкретной ситуации, с целью найти способ регуляции эмоции при ее необходимости.

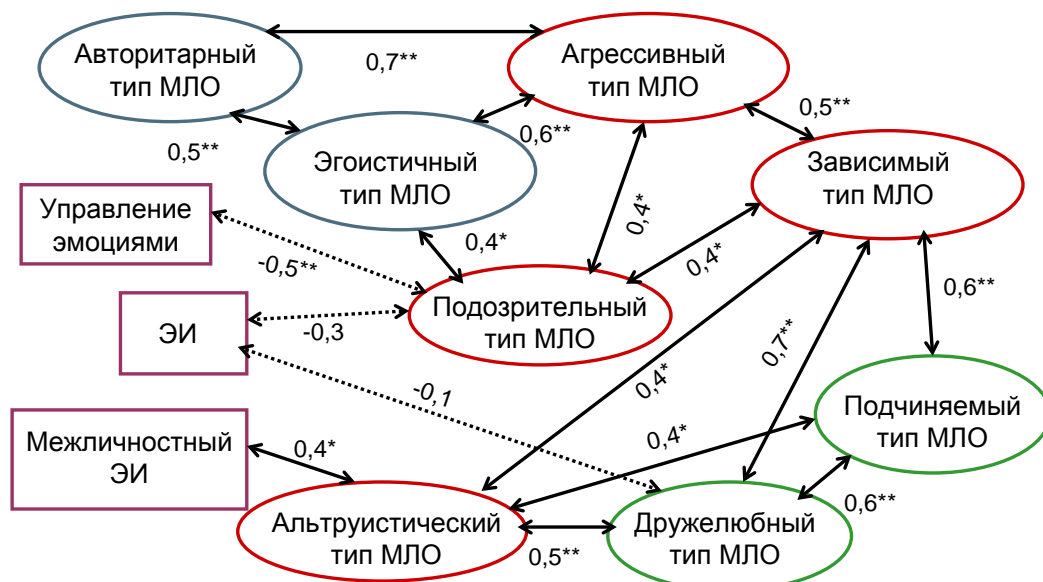
Под межличностными отношениями в психологии понимаются субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, которые объективно проявляются в характере и способах взаимных влияний, оказываемых людьми друг на друга в процессе совместной деятельности и общения. Через межличностные отношения люди воспринимают и оценивают друг друга. Возникновение между людьми таких отношений является основой формирования социально-психологического климата в группе.

Взаимосвязь эмоционального интеллекта и типа МЛО обусловлена тем, что высокий уровень эмоционального интеллекта влияет на способность человека распознавать и регулировать чувства, эмоции, как положительные, так и отрицательные. Человек с высоким уровнем эмоционального интеллекта эффективно взаимодействует с людьми, тогда как низкий уровень способствует критичному отношению к окружающему, неспособности управлять собственными эмоциями и эмоциями других, и вследствие этого отсутствие у человека уверенности в себе.

Данные полученные в ходе эмпирического исследования показали наличие умеренной отрицательной корреляции подозрительного типа МЛО с таким показателем ЭИ, как управление эмоциями ($r = -0,5^{**}$). Не обнаружено взаимосвязи дружелюбного типа с ЭИ, однако существует умеренная связь между МЭИ и альтруистичным типом МЛО ($r = 0,4^*$).

В корреляционной плеяде отражены только значимые существующие связи между переменными по критерию Спирмена (рис. 1).

Корреляционные плеяды



** . Корреляция значима на уровне 0.01. * . Корреляция значима на уровне 0.05.

Рис. 1 Корреляционные плеяды



Также следует отметить, что не было обнаружено корреляции между дружелюбным типом МЛЮ и составляющими компонентами ЭИ. Однако, корреляционное исследование показало наличие умеренной связи МЭИ с альтруистическим типом МЛЮ. Это говорит о том, что чем добрее, и отзывчивее человек, тем лучше он осознают, понимает и управляет эмоциями окружающих.

Наличие связи между авторитарным, агрессивным, эгоистичным объясняется тем, что люди с такими типами МЛЮ чрезмерно сосредоточены на собственной личности и на своем чувстве собственного достоинства,

Агрессивный, зависимый и подозрительный типы МЛЮ связаны между собой тем, что критичны по отношению ко всем социальным явлениям и окружающим людям (такие люди всегда чем то недовольны, требовательны, беспомощны и не уверены в себе).

Зависимый, подчиняемый, дружелюбный и альтруистичный типы объединяет то, люди данного типа превыше всего ставят не собственные интересы и желания, а мнение и отношение окружающих к ним.

Полученные данные могут быть использованы практическими психологами для развития эмоциональной сферы, в т.ч. в процессе психологического консультирования, для более объективного анализа проблем связанных с взаимосвязью эмоционального интеллекта и типа межличностных отношений как в личном, так и в профессиональном и семейном консультировании, где данная проблема может быть актуальной.

Полученные результаты в целом подтверждают выдвинутую гипотезу о наличии взаимосвязи между эмоциональным интеллектом и типом межличностных отношений.

Список литературы

1. Гоулман Д. Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта. М.: Альпина Бизнес Букс, 2005.
2. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / под ред. Д.В.Люсина, Д.В.Ушакова. М.: Институт психологии РАН, 2004.
3. Немов Р.С. Психология. Кн. 3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. М.: ВЛАДОС, 1998. - 640с.
4. Резников Е. Н. Межличностные отношения // Современная психология.
5. Резников Е. Н. Межличностные отношения // Современная психология: Справочное руководство / Под ред. В. Н. Дружинина. - М.: Инфра-М, 1999. - 687 с.



СОЦИАЛЬНО ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕТЕЙ СИРОТ**Худякова Виктория Олеговна****научный руководитель профессор, канд. филос. наук Лукина А.К***Сибирский федеральный университет*

Социализация по своему содержанию есть процесс становления личности. Выделяют три сферы, в которых этот процесс прежде всего осуществляется: деятельность, общение, самосознание. Общей характеристикой всех этих сфер является процесс расширения, умножения социальных связей индивида с внешним миром. Взятые в целом выделенные сферы создают для индивида расширяющуюся действительность, в которой он действует, познает и общается, тем самым осваивая не только микросреду, но и всю систему социальных отношений.

В настоящее время приходится констатировать, что ко всему психическому развитию дети, воспитывающиеся без попечения родителей, отличаются от ровесников, растущих в семье. Темп развития первых замедлен. Их развитие и здоровье имеют ряд качественных негативных особенностей, которые отличаются на всех ступенях детства – от младенчества до подросткового возраста и дальше. Особенности по-разному и в неодинаковой степени обнаруживают себя на каждом возрастном этапе. Но все они чреватые серьезными последствиями для формирования личности подрастающего человека.

Исследования показывают, что лишение детей материнской заботы с последующей психической депривацией в сиротских учреждениях, катастрофически сказывается на их социальном, психическом и физическом здоровье. Большинству брошенных детей не хватает личного внимания и эмоционального стимулирования необходимого для развития. Наблюдая у таких детей тяжелые повреждения личности, самосознания и интеллектуального развития, ученые высказывали предположение о том, что эмоциональная депривация делает особенно актуальным сам "момент отторжения". Этот травмирующий комплекс сохраняется у ребенка на всю жизнь. Дети, изолированные с рождения до шести месяцев навсегда, остаются менее разговорчивы, чем их сверстники из семей. Изоляция ребенка от матери от 1 до 3 лет обычно приводит к тяжелым последствиям для интеллекта и личностных функций, которые не поддаются исправлению. Разлука с матерью, начиная со второго года жизни, также ведет к печальным последствиям, не поддающимся реабилитации, хотя их интеллектуальное развитие может нормализоваться.

Сравнение особенностей адаптационных реакций детей, поступающих в детские дошкольные учреждения и дошкольные детские дома показывает, что неблагоприятное течение адаптации в детских домах имеют 55% детей, а в детских садах – 3,4%. Неблагоприятное течение адаптации проявляется в выраженных изменениях психоэмоциональной сферы, вегетативной регуляции, в формировании глубоких нервно - психологических расстройств, нарастании отрицательных эмоций, сложении функциональных возможностей и перенапряжении регуляторных механизмов.

Подростковый возраст - последний период пребывания большинства детей учреждения интернатного типа. В дальнейшем они вступают в самостоятельную жизнь. Воспитанники часто не готовы к лишению привычных опеки и образа жизни. Вот почему вопросы личностной и социальной зрелости 14-15 летнего выпускника интерната (детского дома) имеют первостепенное значение.

Подростковый возраст, трудный, критический, для любого человека, таит особые опасности для воспитанников детских домов. Области развития самосознания,



временной перспективы и профессионального самоопределения, становления психо-сексуальной идентичности являются ключевыми для формирования личности в этот сложный период, а с другой - в наибольшей степени уязвимы в условиях воспитания вне положительного семейного влияния. Именно на них должна сосредотачиваться основная работа по преодолению отрицательных последствий пребывания в учреждениях интернатного типа и по подготовке подростков к взрослой жизни за его стенами.

У воспитанников домов ребенка, детских домов развитие всех аспектов Я (представление о себе, отношение к себе, образа Я, самооценка) существенно отличается от развития этих аспектов у детей из семьи. Чешские исследователи И. Лангийер, З. Матейчек видят одно из серьезных следствий в депривации потребности родительской любви, в отсутствии чувства уверенности в себе у воспитанников детских учреждений. Возникая на ранних стадиях онтогенеза, неуверенность в себе становится устойчивым образованием, характеристикой воспитанника детского дома.

Для исследования образа Я используют метод свободных описаний. Школьнику предлагается темы «Я, каким кажусь себе», «Я, каким кажусь другим». Первое описание является «прямым автопортретом», второе - «зеркальным автопортретом». Содержание образа Я описывается через систему категорий - групп высказываний о сферах действительности различных сторонах собственной внутренней жизни, которые человек использует при самоописании.

Только одна категория Отношения с окружающими людьми - значимо и для учащихся массовой школы и для воспитанников интерната. В остальных случаях у детей, живущих и воспитываемых в разных условиях, в качестве значимых выделяются разные категории: в интернате - Поведение, Внешность, Отношение к сверстникам противоположного пола, в обычной школе - Умения, Интересы, Способности и Самооценка, качество личности.

Две группы высказываний - описание себя как друга, и своего умения понимать других людей - значительно выражены у школьников и почти не представлены у воспитанников интерната. То есть. Значимость именно этих сторон общения для образа Я в наибольшей степени зависит от того находится ли подросток в семье или в интернате.

Странно, что дети из интерната очень мало пишут о себе как о друге: поскольку они живут в ситуации эмоционального дефицита, можно было бы ожидать, скорее обратного эффекта – повышения. Это говорит о недостаточном внимании подростков из интерната к интимно-личностной стороне общения со сверстниками, хотя повышенное внимание к стороне общения - одна из важнейших характеристик подросткового возраста. В группе воспитанников интерната обсуждаемая сторона общения оказывается неразвитой, что может быть отчасти связано с особыми условиями общения этих детей со сверстниками. В школе отношения со сверстниками носят избирательный характер.

Указание на интересы, увлечение, умение в «автопортрете» свидетельствует о том, что данная сфера имеет первостепенное значение. Именно через это он определяет себя, находит свое отличие от других. У школьников это сфера занимает существенное место в образе Я, у воспитанников эта сфера находится на периферии. Это заслуживает особого внимания, так как известно, что развитие интересов, повышение их личностной значимости - существенная характеристика старшего подросткового возраста, непосредственно связанная с потребностью в профессиональном и жизненном самоопределении. Недостаточная выраженность представлений о собственных умениях, интересах в образе Я воспитанников интерната может предшествовать нормальному протеканию процесса самоопределения важному для формирования личности.

Итак, характеристики образа Я подростков, растущих в семье и вне семьи, различающихся по ряду существенных параметров, главные из которых:



1) ориентации на собственные личностные особенности (массовая школа) - ориентация на внешнее окружение, на приспособление (интернат);

2) интенсивное становление образа Я в направлении взрослости, связанной с ней системой собственных ценностей от 7 к 9 классу (массовая школа) - стабильность этих сторон образа Я в указанный период (интернат);

3) яркая выраженность собственно подростковых характеристик (массовая школа) - несоответствие некоторых сторон образа Я возрастным характеристикам (интернат)

Дело не в том, что образ Я развивается в этих условиях более медленно, важно, что он развивается несколько иначе, по другому пути, чем у подростков растущих в семье.

Другое важнейшее психологическое новообразование подросткового возраста - обращенность в будущее. Его изучение проливает свет, с одной стороны на более широкую проблему становления временной перспективы личности как существеннейшей ее характеристики, а с другой - на процесс профессионального самоопределения - сравнительно более узкий, но чрезвычайно практически значимый в этом возрасте момент личностного развития

Психологический самоанализ профессионального самоопределения свидетельствует, что процесс по-разному осуществляется в интернате и массовой школе. Суть различия состоит в том, что в обычной школе в начале формируются некоторые идеальные представления о своей будущей профессии, которые впоследствии (в 7 - 8 классе) сменяются вполне реально, причем в ряде случаев возникают достаточно сложные, противоречивые отношения между теми и другими. У воспитанников школы-интерната, рано складываются реалистические представления о своей будущей специальности, поэтому отношение к её выбору у них, как правило, непротиворечивое.

В данном случае отсутствие противоречивости в профессиональном определении не может быть оценено положительно. Подросток из массовой школы, выбирая «земную», более соответствующую своим способностям и объективным обстоятельствам жизни профессию, отказывается от своих детских надежд и мечтаний совершает акт сознательного самоограничения, необходимого профессиональном самоопределении. За воспитанника детского дома это акт совершают другие: профессиональная самоопределение обусловлено системой общественного воспитания (детские дома и интернаты бывают жестко связаны только с несколькими средними специальными учебными заведениями, обучаясь в которых воспитанники могут находиться на полном государственном обеспечении). По существу, акт профессионального самоопределения превращается для воспитанников интерната в профессиональное определение. Но поскольку профессиональное самоопределение в данном возрасте важнейшая составляющая личностного самоопределения, то очевидно, как неблагоприятно это может сказаться на всем ходе становления личности.

Профессиональная перспектива может быть полностью сформулирована лишь как часть целостной временной перспективы будущего. Сюда входят и мотивы общения с другими людьми (стремление иметь друзей, вступить в брак), и мотивы, связанные с развитием собственной личности, собственного Я. Эти группы мотивов временной перспективы также значительно менее выражены у воспитанников детского дома. Они представлены незначительно и относятся лишь к периоду актуальной жизнедеятельности и самого ближайшего будущего



**Тьюторское сопровождение старшеклассников
в формировании образа будущей деятельности**
Черноусова Галина Юрьевна, педагог дополнительного образования
МБОУ ДО ДДЮ «Школа самоопределения»

Аннотация: В связи с необходимостью реализации требований ФГОС с целью формирования новой модели личности выпускника основной школы «...ориентирующегося в мире профессий, понимающего значение профессиональной деятельности для человека в интересах устойчивого развития общества и природы (1)». Предлагаю рассмотреть деятельность новой позиции в образовательной системе – *тьютора*, с целью формирования у старшеклассников образа будущей деятельности.

На мой взгляд, для решения проблемы выбора будущей деятельности у старшеклассников, требуется особый индивидуализированный подход, именно поэтому здесь необходима позиция скорее не педагога, привыкшего использовать чёткую методическую схему, а иная позиция, готовая к спонтанному варианту действия, способная реагировать на индивидуальный запрос старшеклассника. «Тьютор» - это педагог, который действует по принципу индивидуализации и сопровождает построение учащимся своей индивидуальной образовательной программы (2).

Специфика тьюторской деятельности заключается в профессиональном сопровождении индивидуальных образовательных программ, содержание которой может варьироваться образовательным учреждением. Из опыта своей деятельности, считаю, что наполняемость программ будет зависеть от того, какой запрос тьюторанта мы имеем именно в данном конкретном случае. Также в индивидуальной образовательной программе необходимо включить спроектированные сценарии желаемых вариантов будущей профессиональной деятельности, которые в процессе тьюторского сопровождения будут анализироваться и в последующем корректироваться тьюторантом, что позволит старшекласснику с помощью тьютора пошагово прийти к итоговому варианту выбора.

Статистика показывает, что, как правило, выбор старшеклассник осуществляет, основываясь на мнения важных для него людей, и здесь, безусловно, важен момент понимания и доверия между тьютором и тьюторантом. Второй ни в коем случае не должен чувствовать никакого давления со стороны тьютора, чётких указаний к действиям, критичных суждений в отношении его выбора. Тьютор всегда должен сопровождать, без наставлений и критических суждений.

Тьюторское сопровождение предполагает организацию продуктивного взаимодействия между тьюторантом, родителями, учителями, а также в установлении контактов с новыми людьми, способными помочь тьюторанту в решении сложных для него вопросов.

В определённых моментах тьютору необходимо информировать старшеклассника о возможных рисках и сложностях в будущей деятельности, с целью безболезненного преодоления трудностей в последующем. Именно в этот момент тьюторант может «попробовать» себя в «реальных» условиях профессиональной деятельности. К слову сказать, формы организации этих «профессиональных проб» могут быть различны: профессиональные погружения, деловая игра, имитация трудовой деятельности, событийные мероприятия. Результатом этих мероприятий является развитие у тьюторанта личностного смысла в приобретении познавательного опыта и интереса к профессиональной деятельности; представления о собственных интересах и возможностях (фор-



мирование образа "Я"); приобретение первоначального опыта в различных сферах профессиональной деятельности.

Безусловно, введение данной практики будет способствовать формированию образа будущей деятельности у старшеклассников, т.к. выбор будет делаться на основе пережитых тьютором ситуаций, его личном опыте. Данный ресурс будет полезен специалистам, занимающимся вопросом сопровождения профессионального самоопределения старшеклассников.

Список литературы

1. Федеральные государственные образовательные стандарты (Общее образование).
2. Ковалева Т. М., Кобыща Е. И., Попова (Смолик) С. Ю., Теров А. А., Чередилина М. Ю. Профессия «тьютор». М.-Тверь: «СФК-офис». – 246 с.
3. Сайт Межрегиональной тьюторской ассоциации <http://www.thetutor.ru/>
4. Технология профессионального успеха. Учебник для 10-11 классов, под. ред. С.Н. Чистяковой. – М, 2003г.
5. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. Учебное пособие. М.: Народное образование, 1998. 256 с



ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ НА УСПЕХИ В ОЛИМПИАДНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Шабельская В.М.

научный руководитель канд. техн. наук Хандаров Ф. В.

Бурятский государственный университет

На сегодняшний день в педагогике остро стоит вопрос о подготовке школьников к предметным олимпиадам различного уровня. Как правило, учителями чаще всего выбираются школьники, имеющие отличные оценки по предмету, или же проводится школьный тур олимпиады. Но всегда ли дети, с высокими оценками способны занять призовые места на олимпиадах выше уровня школьной? Ведь часто бывает так, что ученик, с хорошими показателями в школе, выступает на олимпиаде не самым удачным образом, и наоборот, ученик, со средними показателями, вполне может войти в число победителей или призеров. Можно предположить, что успех зависит от мотивации. Но, как показывает практика, выступать на олимпиаду дети уже идут нацеленными на высокий результат. С целью выяснить, от чего же зависит успех на предметной олимпиаде было проведено данное исследование.

В качестве экспериментальной группы были выбраны участники (в том числе победители и призеры) городской олимпиады по математике среди вторых классов. Первым этапом работы с группой стало определение уровня интеллекта. В качестве теста были выбраны прогрессивные матрицы Равена в черно-белом варианте. Тест состоит из 60 таблиц (по 12 таблиц в 5 сериях). В каждой серии таблиц содержатся задания нарастающей трудности. Так же характерно и усложнение типа заданий от серии к серии.

В серии А использован принцип установления взаимосвязи в структуре матриц. Выполнение задания заключается в дополнении недостающей части основного изображения одним из приведенных к каждой таблице фрагментов. Выполнение данного задания требует от испытуемого анализа структуры основного изображения и обнаружения этих же особенностей в одном из нескольких фрагментов.

Серия В построена на аналогии между парами фигур. Испытуемый должен найти принцип, по которому, в каждом отдельном случае построена фигура, и исходя из этого найти недостающую. Важно определить ось симметрии, соответственно которой расположены фигуры в основном образце.

Серия С основана на принципе прогрессивных изменений в фигурах матриц. Фигуры дополняются новыми элементами в пределах одной матрицы. Для выполнения заданий из этой серии, испытуемый должен найти принцип, в соответствии с которым происходит дополнение фигур.

В заданиях серии Д используется принцип перегруппировки фигур в матрице. Испытуемый должен найти эту перегруппировку, выполняемую в вертикальном и горизонтальном положении.

Серия Е основана на принципе разложения фигур основного изображения на элементы. Недостающие фигуры можно найти, поняв принцип анализа и синтеза фигур.

Правильное решение каждого задания оценивается в один балл, затем подсчитывается общее число баллов по всем таблицам и по отдельным сериям. В соответствии с суммой полученных баллов степень развития интеллекта испытуемого определяется при помощи перевода полученных баллов в IQ с учетом возраста испытуемого. Для тестирования были выбраны именно матрицы Равена, т.к.



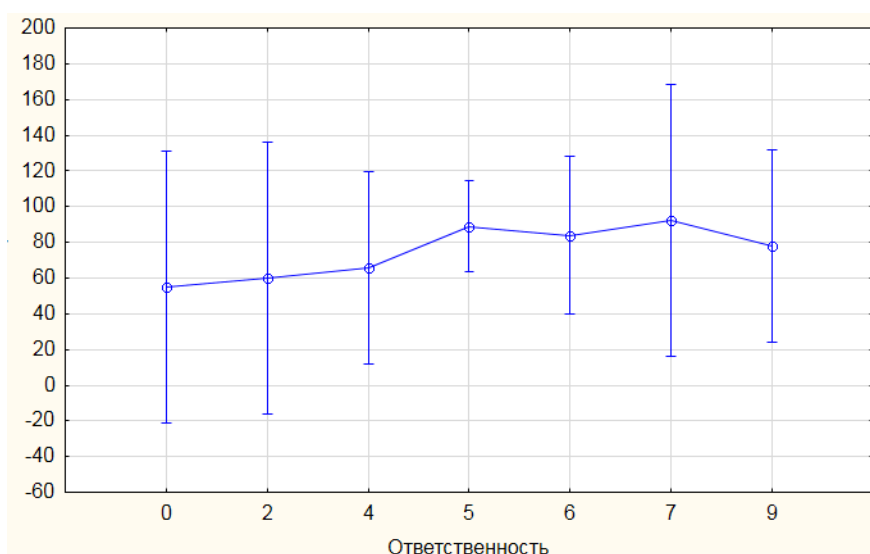
этот тест широко используется в психодиагностике, прост в применении и полученные результаты надежны.

Так же было выдвинуто предположение о том, что личностные качества влияют на качество выступления ученика на предметной олимпиаде. Для выявления личностных качеств был использован 12-факторный личностный опросник Кетелла. Опросник содержит 120 вопросов (2 части по 60 вопросов), касающихся различных сторон жизни ребенка: взаимоотношения с одноклассниками, отношения в семье, поведение на уроке, самооценки и пр. К каждому вопросу теста дается два ответа на выбор и только к вопросам фактора В – три варианта ответа. При оценке теста используется стандартный шаблон-ключ, который накладывается на опросный лист (обе части идентичны для обработки). Каждое совпадение с ключом оценивается в 1 балл. Форма интерпретации для первой и второй части, а также для вариантов для мальчиков и для девочек абсолютно идентичны. Количество баллов для каждого фактора из частей №1 и №2 суммируются. Полученная сумма баллов есть предварительная «сырая» оценка. Каждая предварительная оценка переводится в «шкальную» – стандартную («стен») путем соотнесения с нормативными данными» представленными в виде таблиц, различных для детей разного пола и возраста. Данные в стенах, полученные в результате обследования, являются основным материалом теста. Максимальная оценка составляет 10 баллов, среднее значение соответствует 5,5 баллам. При интерпретации и составления психологического портрета личности ребенка по ниже приведенным факторам теста считается, что 1-3 стена – низкая оценка, 4-7 стенов – средняя, 8-10 – высокая.

Следующим этапом исследования стало формирование таблиц исходных данных и их обработка при помощи однофакторного дисперсионного анализа. Суть дисперсионного анализа сводится к изучению влияния одной или нескольких независимых переменных (факторов) на зависимую переменную. Однофакторный дисперсионный анализ является простейшим случаем дисперсионного анализа.

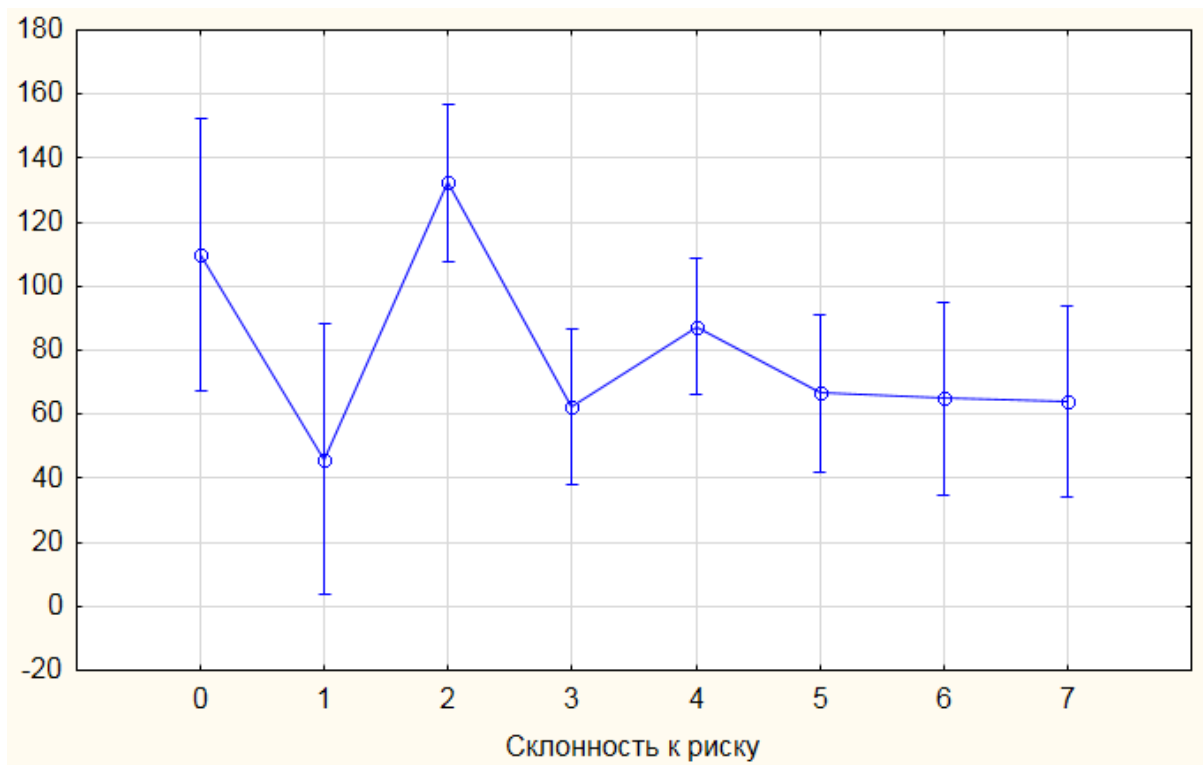
В ходе исследования были получены следующие результаты:

Статистически подтвердилось, что качество выступлений на олимпиадах положительно зависит от таких факторов, как возбудимость, ответственность и самоконтроль. Чем выше стандартная оценка по этим факторам, тем большее количество баллов получает ученик на олимпиаде.



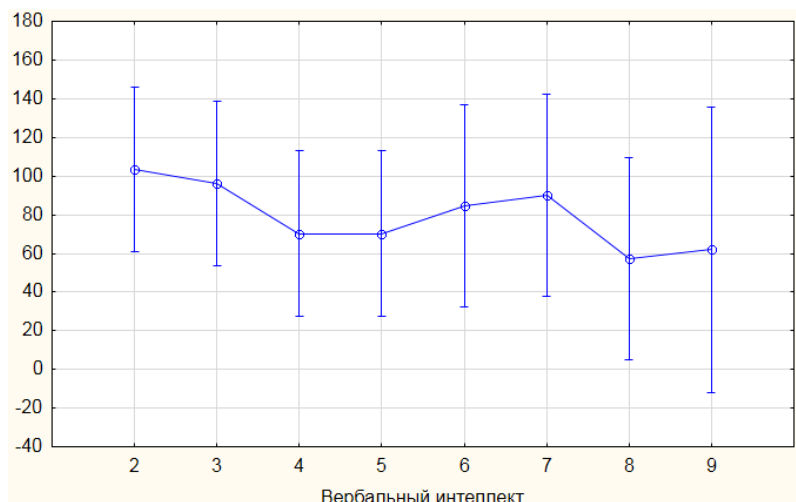
На вертикальном столбце отмечено количество баллов, полученных испытуемыми на олимпиаде. На горизонтальной строке отмечены оценки, полученные тестируемыми по фактору «ответственность». Визуально проанализировав график, мы получили прямую зависимость качества выступления на олимпиаде от уровня ответственности ученика.

Такие факторы, как склонность к самоутверждению и склонность к риску, влияют отрицательно.



На данном графике мы можем наблюдать зависимость качества выступления на олимпиаде от фактора «склонность к риску». Визуально можно определить обратную зависимость, т.е. чем выше оценка по фактору, тем ниже качество выступления.

Качество выступлений на олимпиадах не зависит или слабо зависит от таких факторов, как уверенность в себе, социальная смелость, чувствительность, тревожность, нервное напряжение и вербальный интеллект.



На данном графике представлен результат зависимости качества выступления на предметной олимпиаде от фактора «вербальный интеллект». На графике наблюдаются участки как возрастания, так и убывания. Так как выборка испытуемых была небольшой, мы не можем однозначно определить зависит ли качество выступлений на олимпиаде от данного фактора, поэтому предполагаем, что зависит слабо или не зависит вовсе.

Список литературы

1. StatSoft, Inc. (2012). Электронный учебник по статистике– М. :StatSoft. – Режим доступа :<http://www.statsoft.ru/home/textbook/default.htm> (дата: 08 апр. 2015г.)
2. Сиротюк А. Л. Диагностика одаренности. Учебное пособие. /Сиротюк А.Л. – Москва: Directmedia, 2014. – 200 с.



ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЛИЧНОСТНЫХ УУД ПРИ ИЗУЧЕНИИ ВЫЧИСЛИТЕЛЬНЫХ ПРИЁМОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Шаломаева А. А.

научный руководитель канд. пед. наук, доцент Мирошниченко Е.И.

Алтайский государственный педагогический университет

Начальная школа – самоценный, принципиально новый этап в жизни ребёнка: начинается систематическое обучение в образовательном учреждении, расширяется сфера его взаимодействия с окружающим миром, изменяется социальный статус и увеличивается потребность в самовыражении. Развитие основ умения учиться (формирование универсальных учебных действий) определено Федеральным образовательным стандартом второго поколения как одна из важнейших задач образования. Новые социальные запросы определяют цели образования как общекультурное, личностное и познавательное развитие учащихся, обеспечивающие такую ключевую компетенцию образования как «научить учиться».

В широком значении термин «универсальные учебные действия» означает умение учиться, т.е. способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. В более узком (собственно психологическом значении) этот термин можно определить как совокупность способов действия учащегося (а также связанных с ними навыков учебной работы), обеспечивающих его способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса[4].

В составе основных видов универсальных учебных действий, диктуемом ключевыми целями общего образования, можно выделить четыре блока: личностный; регулятивный; познавательный; коммуникативный.

Личностные универсальные учебные действия обеспечивают ценностно-смысловую ориентацию обучающихся (умение соотносить поступки и события с принятыми этическими принципами, знание моральных норм и умение выделить нравственный аспект поведения) и ориентацию в социальных ролях и межличностных отношениях. Применительно к учебной деятельности следует выделить три вида личностных действий: личностное, профессиональное, жизненное самоопределение; смыслообразование, т. е. установление обучающимися связи между целью учебной деятельности и её мотивом, другими словами, между результатом учения и тем, что побуждает деятельность, ради чего она осуществляется; нравственно-этическая ориентация, в том числе и оценивание усваиваемого содержания (исходя из социальных и личностных ценностей), обеспечивающее личностный моральный выбор.

В чем теперь заключается роль начальной школы? Учить себя – вот та задача, в решении которой школе сегодня замены нет! Учащийся сам должен стать «архитектором и строителем» образовательного процесса. Достижение данной цели становится возможным благодаря формированию системы универсальных учебных действий (УУД). Сегодня УУД придается огромное значение, т.к. УУД – это навыки, которые надо закладывать в начальной школе на всех уроках. Разработка концепции развития универсальных учебных действий в системе общего образования отвечает новым социальным запросам, отражающим переход России к информационному обществу, основанному на знаниях и высоком инновационном потенциале.

Одной из основных задач преподавания курса математики в школе является формирование у учащихся сознательных и прочных вычислительных умений и



навыков. Впервые эти термины ввела М.А.Бантова[1]. Вычислительная культура формируется у учащихся на всех этапах изучения курса математики, но основа её закладывается в первые 5–6 лет обучения. В этот период школьники обучаются умению осознанно использовать законы математических действий (сложение, вычитание, умножение, деление, возведение в степень). В последующие годы, полученные умения и навыки совершенствуются и закрепляются в процессе изучения математики, физики, химии и др. предметов.

Мы увидели противоречие: между необходимостью формирования личностных универсальных учебных действий и отсутствием в практике обучения эффективных способов их формирования при изучении различных вычислительных приёмов.

В начале исследования мы предположили, что уровень сформированности личностных универсальных учебных действий у младших школьников на уроках математики при изучении вычислительных приемов повысится, если:

1. использовать поисковые методы обучения;
2. процесс обучения будет организован в различных формах;
3. использовать микрокалькулятора как средство проверки гипотез, как средство контроля правильности решения текстовых задачи и нахождения значения числовых выражений.

Для проверки нашего предположения, мы провели исследование, состоящее из трех этапов. Исследование проходило на базе МБОУ «СОШ № 70», в городе Барнауле, в 4 «В» классе. Количество респондентов составило 21 человека: 12 девочек, 9 мальчиков. Обучение ведётся по программе УМК «Начальная школа XXI века». На первом этапе (констатирующем) мы эмпирически определили уровень сформированности личностных универсальных учебных действий и уровень сформированности вычислительных навыков у младших школьников до использования специальных средств по их формированию. Средством выявления стали: анкета Н.Г. Лускановой[2] для определения школьной мотивации и выполнение самостоятельной работы с целью выявления уровня сформированности их вычислительных навыков. На втором этапе (формирующем) мы провели серию уроков с использованием заданий, которые способствуют формированию личностных универсальных действий (в течение 2 месяцев). На третьем этапе (контрольном) мы эмпирически определили уровень сформированности личностных универсальных учебных действий и уровень сформированности вычислительных навыков у младших школьников после проведения работы по их формированию. Средствами выявления уровня также остались анкета Н.Г. Лускановой для определения школьной мотивации и выполнение самостоятельной работы с целью выявления уровня сформированности их вычислительных навыков.

При исследовании уровня сформированности личностных УУД при изучении вычислительных приёмов в ходе констатирующего эксперимента было установлено, что большей половине класса нравится учиться в школе: у них высокая и нормальная школьная мотивация, положительное отношение к школе у 13 учащихся (63 %), хотя 5 детей (24%) школа привлекала внеучебными сторонами, 7 человек (32%) испытывали трудности в обучении или общении со сверстниками, этим была обусловлена их низкая школьная мотивация. У 1 человека (5%) было выявлено негативное отношение к школе.

При исследовании уровня сформированности личностных УУД при изучении вычислительных приёмов на контрольном эксперименте было установлено, что всем учащимся (100 %), нравится учиться в школе: у 4 учащихся высокая школьная мотивация (19%); у 10 учащихся нормальная школьная мотивация (48%), у 7 учащихся (23%) положительное отношение к школе, хотя их школа привлекает внеучебными



сторонами. В ходе исследования не выявлено учащихся, испытывающих трудности в обучении или общении со сверстниками, также не выявлено негативное отношение к школе.

На основе сравнительного анализа полученных результатов мы можем сделать вывод о повышении уровня сформированности личностных УУД при изучении вычислительных приёмов с 63% до 100%. Использование средств, указанных выше помогло справиться с трудностями учащихся, возникающих в обучении или общении со сверстниками, удалось заинтересовать учащихся в учебной деятельности, тех, которые до формирующего эксперимента обладали низкой школьной мотивацией и негативным отношением к школе.

Для наглядности сравнительный анализ, полученных результатов мы представили в виде диаграмм (рис.1).

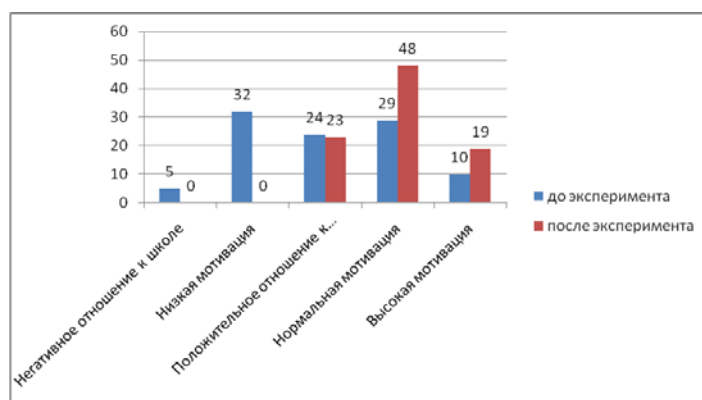


Рис.1. Сравнительный анализ полученных результатов, по изучению УУД в целом по классу

На основе сравнение результатов исследования уровня сформированности вычислительных умений до и после формирующего эксперимента можно сделать вывод о том, что использование поисковых методов обучения, микрокалькулятора как средства проверки гипотез и как средства контроля правильности решения текстовых задачи и нахождения значения числовых выражений, и организова процесс обучения в различных формах не имеет негативного влияния. *На констатирующем этапе исследования* у большинства учащихся был высокий уровень сформированности вычислительных навыков (14 чел.; 65%), 6 детей (30%) обладали средним уровнем сформированности вычислительных навыков; *на контрольном этапе* он значительно не изменился - большинства учащихся высокий уровень сформированности вычислительных навыков (12 чел.; 57%), 9 детей (43%) обладают средним уровнем сформированности вычислительных навыков.

Данные, полученные в исследовании, свидетельствуют о высокой школьной мотивации и об эффективности приёмов формирования личностных УУД. На основе полученных результатов можно говорить о необходимости поддержания и сохранения уровня сформированности личностных УУД в процессе работы с вычислительными приемами.

Ответственность учителя начальных классов всегда была исключительной, но в условиях введения ФГОС НОО она существенно возрастает. Образовательный стандарт нового поколения ставит перед учителем новые цели. На первый план сегодня выходят метапредметные (обеспечивающие овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться, и межпредметными понятиями) и личностные

(готовность и способность обучающихся к саморазвитию, сформированность мотивации к обучению и познанию, ценностно-смысловые установки обучающихся, отражающие их индивидуально-личностные позиции, социальные компетенции, личностные качества) образовательные результаты.

Зная тип мотивации и используя, богатый материал учебника (В. Н. Рудницкой)[3] учитель может создать условия для подкрепления соответствующей положительной мотивации. Если это мотивация, связанная с результатом учения, то условиями для ее поддержания могут быть поощрение, показ полезности усваиваемых знаний для будущего, создание положительного общественного мнения и т.п. Если это мотивация, связанная с целью учения, то условиями для ее поддержания могут быть информация о достигнутых результатах, пробуждение и формирование познавательных интересов, проблемная методика.

Библиографический список

1. Бантова, М. А., Бельтюкова, Г. В. Методика преподавания математики в нач. классах: Учеб. пособие для уч-ся школ. отд-ний пед. уч-щ / Под ред. М. А. Бантовой. - 5-е изд. - М.: Просвещение, 2011. – 335с. [текст]
2. Венгер А.Л., Цукерман Г.А. Психологическое обследование младших школьников. - М., 2003. – 89 с. [текст]
3. В. Н. Рудницкой (Математика: программа: 1-4 классы / - М.: Вентана-Граф, 2013. – 128с.: ил.- (Начальная школа XXI века). [текст]
4. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. ФГОС второго поколения / под ред. А. Г. Асмолова.– Москва: Просвещение, 2008. – с.162.[текст]



ПОДРОСТКОВЫЙ СУИЦИД: ПРИЗНАКИ, ПРИЧИНЫ**Шарабарина Х.А.,****научный руководитель канд. псих. наук Басалаева Н.В.***Лесосибирский педагогический институт - филиал Сибирского федерального университета*

По данным ВОЗ около 20% самоубийств в мире приходится на подростковый и юношеский возраст. Опросы, проведенные в различных странах мира, показывают, что до 80 % подростков периодически задумываются о том, чтобы покончить с собой. Число же суицидальных действий и намерений гораздо больше. Подростковый возраст имеет определенные особенности, которые в большей мере способствуют возникновению суицидального поведения. Этот возраст связан с перестройкой организма ребенка - половым созреванием. Весь подростковый период обычно протекает трудно и для ребенка, и для близких ему взрослых [2].

В этот период подростки только учатся понимать свои конформные и негативные реакции на различные ситуации, отстаивать право на независимый выбор своих действий, пытаются научиться бороться с импульсивностью. Пытаясь быть уникальными, они обособляются от своей семьи, которая раньше давала им необходимую поддержку. Однако находиться наедине со своим «Я» подросток еще не готов. Он не может объективно оценивать себя и поэтому часто ищет помощи у своих сверстников.

Психически подросток крайне неустойчив, причем на всех уровнях: интеллекта, чувств, эмоций. Также сильно меняется их самооценка и при этом они, как известно, являются максималистами; они не уверены в своих знаниях и способностях, обладают изменчивым настроением, имеют часто высокий уровень тревожности. У них легко возникают страхи. Порой небольшой конфликт в семье или в школе может послужить толчком для того, чтобы ребенок вошел в депрессивное состояние.

По мнению А.Е. Личко, суицидальное поведение тесно связано с типом акцентуации характера. А.Е. Личко отмечает, что при демонстративном суицидальном поведении 50% подростков оказались представителями истероидного, истероидно-неустойчивого и гипертимно-истероидного типов, 32% - эпилептоидного и эпилептоидно-истероидного типов и лишь 18% - представители всех других типов. В большинстве случаев суицидальные посягательства совершались представителями сенситивного (63%) и циклоидного (25%) типов [3].

Суицидальные личности подростковой группы могут быть адекватно приспособленными к школе и полностью свободны от проблем. Суицидальное поведение подростков можно разделить на следующие типы в зависимости от типа суицидальных попыток:

1. Истинное - это то суицидальное поведение, которое характеризуется устойчивостью, имеет конкретную цель, связанную с осознанностью желания лишиться себя жизни.
2. Демонстративно-шантажное - проявляется в оказании суицидентом психологического давления на других.
3. Аффективное - обусловлено необычайно сильным аффектом, сопровождается дезорганизацией и сужением сознания.

Суицидальное поведение подростков включает в себя две стадии:

1. Предиспозиционная стадия, которая сопровождается значительной активностью человека, но эта активность не сопровождается суицидальными исполнительными действиями. С течением времени подростки, не находя решение проблемы, считают,



что его нет и приближаются, таким образом, к самоубийству. Суицидент остро ощущает невыносимость существования и не хочет дальше жить, но первые мысли о самоубийстве блокируются механизмами защиты. На этой стадии еще есть шанс оказать реальную помощь человеку, помочь найти выход из ситуации.

2. Собственно суицидальная стадия начинается, если суицидент не нашел выхода из кризиса, не получил помощи и поддержки, и длится вплоть до покушения на свою жизнь. На этом этапе происходит углубление дезадаптации [5].

Как известно, в обществе есть группы людей, которые подвергаются особому воздействию любых отрицательных факторов. Так и среди подростков можно выделить группы людей, которые находятся в зоне суицидального риска:

1. Личности, находящиеся в депрессии;
2. Злоупотребляющие алкоголем и наркотиками;
3. Подростки - свидетели попыток суицида близких;
4. Одаренные подростки;
5. Неуспевающие в школе подростки;
6. Беременные девочки;
7. Жертвы насилия.
8. Преступные группы подростков

Эти подростки сами по себе требуют усиленного внимания взрослых, но еще очень важно учитывать их склонность к суицидам [1].

При работе с подростками необходимо обращать внимание на некоторые признаки: ненормированный сон, потеря аппетита, апатия, вялость; потребность в уединении и отчуждении; побеги из дома; изменение внешности и поведения; частое употребление алкоголя и наркотиков; возбужденность или агрессивность; разговоры о смерти, записки о самоубийстве, пессимистичные рисунки, записки о смерти; чрезмерная сочувственность; тревога, депрессия, плач без причины; раздача личных вещей; низкая концентрация внимания; потеря интереса к любимым занятиям; самобичевание; неожиданное ухудшение успеваемости, пропуски уроков; членство в группировке или секте, субкультуре и др. Эти проявления свидетельствуют о существовании проблемы, которая требует немедленного решения, их нельзя оставлять без внимания.

Причин самоубийства у подростков множество. Обычно, подростки исключительно по-своему реагируют на те или иные ситуации: то есть не все из них находят выход только в самоубийстве. Но в целом, можно выделить основные проблемы, которые могут привести к суициду. В первую очередь, это конфликты таких видов:

1. Конфликты, связанные со спецификой жизнедеятельности (учебы, общения) и взаимодействия с людьми (например, трудности в адаптации; конфликты с окружающими; межличностные конфликты со значимыми людьми).

2. Лично-семейные конфликты (неразделенная любовь; развод родителей; тяжелая болезнь; смерть близких людей).

3. Конфликты, связанные с состоянием здоровья (психические заболевания; хронические соматические заболевания; физические недостатки).

4. Конфликты антисоциального поведения (уголовная ответственность; боязнь позора).

Другими причинами суицидов в подростковом возрасте могут быть следующие:

1. Несформированное понимание смерти. Ребенок еще не способен понять, что из себя представляет смерть на самом деле.

2. Отсутствие идеологии в обществе. Идеология является хорошим стимулом для человека. Она формирует целеустремленность и дает ощущение смысла жизни, а это важно для подростков.



3. Ранняя половая жизнь, приводящая к разочарованиям. При этом предстаёт ситуация, по мнению подростка, не имеющая представления «как жить дальше», т.е. происходит утрата цели.

4. Социальное неравенство, недостаток материальных ресурсов.

5. Отсутствие уверенности в завтрашнем дне. Социальная незащищенность, экономическая нестабильность обуславливают процесс отчуждения подростков. Конфликтные ситуации, возникающие сегодня в нашем обществе на различной почве, ведут к общей моральной дезориентации человека [4].

Таким образом, подростковый период - наиболее сложный период в жизни ребенка. В связи с перестройкой организма меняется его мировосприятие и отношение к собственной жизни. Среди подростков есть те, кто требует особого внимания взрослых, поскольку они более склонны к суицидам ввиду их особенностей. Существуют группы признаков, на которые следует обращать внимание при работе с подростками, они зачастую свидетельствуют о наличии актуальной проблемы. Причины, которые могут привести к самоубийству, у каждой личности особые. Каждый подросток личность уникальная и неповторимая, это должен понимать каждый взрослый, работающий с подростками.

Список литературы

1. Алимova М.А., Суицидальное поведение подростков: диагностика, профилактика, коррекция. Барнаул, 2014, - 100 с.

2. Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н. Психология развития и возрастная психология, изд-во Академический Проект, 2013,- 432 с.

3. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. Изд. Речь, 2013,-256 с.

4. Стадухина Л.К., Петрова Н.В., Норкина Е.Л., Маркова О.А., Бондаренко М.Ю./Суицидальное поведение подростков. Методические рекомендации. / - Йошкар-Ола, 2013, - 50 с.

5. Шнейдер Л.Б. Девиантное поведение детей и подростков. - М.: Академический Проект, 2007, - 336 с.



СОЦИАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ШКОЛЬНИКОВ
Шахова Ольга Владимировна
научный руководитель канд. филос. наук, проф. Ковалевич В.Т.
Сибирский федеральный университет

The article investigates the issue of the social competence and shares the research data connected with teenagers' life values.

Традиционно целью школьного образования являлись знания, умения и навыки, которыми должен овладеть выпускник. В настоящее время такой подход оказывается недостаточным. Современная экономическая и политическая ситуация в стране все больше повышает требования к молодому поколению. Сегодня обществу нужны не только умные и целеустремленные выпускники, но и личности, готовые к включению в дальнейшую жизнедеятельность, способные практически решать встающие перед ними профессиональные задачи и умеющие быстро ориентироваться в меняющихся жизненных ситуациях.

Следовательно, одной из главных задач современной школы является подготовка успешной личности, умеющей выстраивать стратегию взаимодействия с другими людьми, выбирать правильные социальные ориентиры и организовывать свою деятельность в соответствии с этими ориентирами, то есть обладающей социальной компетентностью. Это находит отражение в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», в федеральных государственных стандартах образования.

Н.В.Калинина [1] связывает с социальной компетентностью успешность выполнения образовательным учреждением социального заказа общества, государства, конкретного социума и предлагает считать ее основным индикатором результативности его деятельности [1].

К сожалению, на сегодняшний момент значительная часть подростков характеризуется низкой социальной компетентностью. Они не готовы к выполнению необходимых социальных ролей, не способны сделать самостоятельный выбор, не умеют прогнозировать последствия своих поступков и брать на себя ответственность за свое поведение. Это становится социально опасным для всего общества и с трудом поддается контролю. Свидетельство тому - значительный рост числа правонарушений среди подростков, жестокость и насилие в подростковой среде.

Проблема формирования социальной компетентности подростков все больше приобретает свою значимость, так как используемые в школьной практике педагогические меры не дают достаточно эффективных результатов. В связи с этим возникло противоречие между необходимостью формирования социальной компетентности подростков в условиях общеобразовательного учреждения и недостаточной разработанностью этого вопроса в педагогической науке и практике.

Социальная компетентность может формироваться только при условии глубокой личностной заинтересованности учащихся в данном виде деятельности. Поэтому, если учитель хочет в качестве образовательного результата иметь социальную компетентность учеников, он должен не принуждать, а мотивировать их к выполнению той или иной деятельности.

Залогом жизненной успешности человека являются приобретенные им сквозные компетентности - базовые результаты образования, отражающие его достижения на всех уровнях образования, ступенях обучения (универсальные общие способы действия, средства, формы мышления, формы кооперации и коммуникации,



необходимые человеку для осуществления успешной деятельности в современном мире). Эти компетентности должны закладываться в младшем школьном возрасте, развиваться и нарастать на каждой ступени обучения с повышением требований к «успешному взрослому».

Школа должна выступать как пространство социализации ребенка, которая в дальнейшем будет являться показателем его жизненных успехов.

Сегодня оценка эффективности формирования компетенций у детей и подростков в образовательной среде затруднена в связи с отсутствием соответствующих методик. Для оценки компетенций предлагаются, как правило, подходы, связанные с привлечением педагогов в качестве экспертов или с анализом результатов деятельности школьников. Такие методы непригодны для массовых обследований, не позволяют провести сравнительную оценку эффективности развития компетенций в разных образовательных системах [3].

В работе И.В.Калинина [2], посвященной оценке социальной компетентности в юношеском возрасте, представлен подход, предполагающий, что социальная компетентность не ограничивается только эффективностью межличностных взаимодействий. При ее оценке следует учитывать возрастные новообразования, например, готовность юношей к жизненному самоопределению. Автор предлагает использовать в качестве основного диагностического инструмента общий показатель осмысленности жизни, который, согласно полученным данным, обнаруживает множество взаимосвязей с ценностными ориентациями и особенностями характера учащихся, влияющими на социальную успешность [2].

Мы провели анкетирование учащихся для выявления жизненных приоритетов и ценностей старшеклассников, взяв в качестве инструмента разработанную нами анкету по ранжированию ценностей.

Анализ результатов изучения жизненных ценностей старшеклассников лицея

В опросе приняли участие 110 учащихся 9-11-ых классов, которым было предложено проранжировать ценности (см. таб. 1).

Таб. 1. Результаты опроса учащихся

Ценность	Кол-во	Доля
справедливость	26	23,6%
счастье	16	14,5%
свобода	15	13,6%
добро	13	11,8%
достоинство, совесть	12	10,9%
патриотизм	8	7,2%
дружба	9	8,1%
миролюбие	4	3,6%
милосердие	2	1,8%
вера и идеалы	2	1,8%



истина	2	1,8%
коллективизм	1	0,9%
ВСЕГО:	110	100,0%

Обобщенные данные опроса выявили следующую картину: 23,6 % опрошенных в качестве значимых ценностей выделяют справедливость. Коллективизм как ценность выделяют менее 1% респондентов, истину, милосердие - по 1,8%. Можно предположить, что современные старшеклассники остро ощущают социальную стратификацию в обществе и связанную с этим, на их взгляд, несправедливость. Тем не менее, в среднем 13,5% из них ориентированы на счастье, свободу, добро как абстрактные нравственные ценности. Следует отметить, что коллективизм не привлекает современного молодого человека, который больше ориентирован на самоутверждение, самореализацию. Коллектив как возможность проявления себя не рассматривается старшеклассниками, хотя классные руководители в качестве приоритетных целей воспитания заявляют сплочение классного коллектива.

В целом ответы старшеклассников позволяют сделать вывод о том, что школа играет роль в их личностном становлении и их отношении к школе достаточно позитивное. Анализ выделенных старшеклассниками проблем, ценностей, оценок ориентирует педагогический коллектив на проектирование индивидуально-ориентированного образовательного процесса, способствующего развитию таких качеств личности, как мобильность, успешность, ответственность, самостоятельность.

Полученные результаты анкетирования мы планируем положить в основу проектирования модели по формированию социальной компетентности старшеклассников.

Результатом наших исследований и апробаций разных видов деятельности, организованной совместными усилиям всех участников образовательного процесса, способствующих развитию социальной компетентности, должна стать разработка модели формирования социальной компетентности, что и является одним из направлений формирования человеческих ресурсов.

Список литературы

1. Калинина Н. В. Социальная компетентность школьников как индикатор результативности деятельности образовательного учреждения. // Психология инновационного управления социальными группами и организациями. - М. - Кострома, 2001. - С. 146-148.
2. Калинин И.В. Осмысленность жизни как показатель социальной компетентности в юношеском возрасте // В сб.: «Социальная компетентность детей и подростков: тенденции формирования». - Ульяновск: СВНЦ, 2002. С. 55-62.
3. Несмелова Н.Н. Диагностика уровня развития социальной компетентности старшеклассников.



«СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРИНЯТИЯ ГЕНДЕРНОЙ РОЛИ ДЕТЕЙ В МЛАДШЕМ ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ»

Ю. Е. Шкедова

Сибирский федеральный университет

В условиях изменений в социокультурной жизни общества наблюдается общая тенденция трансформации культурных стереотипов мужественности и женственности, центром ценностных ориентиров которых становится индивидуальность человека, свобода выбора им путей самореализации вне зависимости от половой принадлежности. Многочисленные исследования ученых (О.А. Воронина, Д.В. Колесов, И.С. Кон, Л.В. Попова, Т.А. Репина, Л.Л. Рыбцова) показывают, что высокая феминность у женщин и маскулинность у мужчин в современном обществе не являются гарантией их социального и психического благополучия. Образование как педагогическое явление, неразрывно связанное с культурой социума, нуждается в переосмыслении, корректировке своих позиций в вопросах гендерной социализации детей.

Под гендерной социализацией понимается процесс усвоения в соответствии с полом социальной роли мужчины и женщины, формирование потребностей, интересов, ценностных ориентаций и определенных способов поведения, характерных для того или другого пола. Становление гендера продолжается на протяжении всего периода онтогенеза. Но одним из сенситивных и, следовательно, наиболее благоприятных периодов для формирования гендерной структуры личности является школьный подростковый возраст.

Содержательный анализ формирующей среды современных школьников позволяет выделить некоторые ее особенности, не совсем соответствующие происходящим социальным изменениям:

1) феминизация педагогической среды, которая окружает ребенка на протяжении длительного периода времени и предъявляет, как правило, фемининные требования к его поведению независимо от половой принадлежности;

2) в средствах массовой информации образы мужчины и женщины представляются как диаметрально противоположные: мужчина предстает личностью творческой, профессиональной, способной принимать решения и одерживать победы, для женщины достаточно иметь привлекательную внешность и уметь создавать домашний уют;

3) многие детские книги способствуют укреплению устаревших гендерных стереотипов, где мужчины предстают в качестве активного и творческого начала, а героини чаще всего бывают жертвами, объектами защиты и поклонения;

4) в группе сверстников наблюдается ярко выраженная половая консолидация между детьми одного пола: мальчики играют с мальчиками, девочки с девочками, между детьми разного пола отсутствует или очень ограничен опыт общения и сотрудничества.

Таким образом, возникает противоречие между научно-обоснованными представлениями о психологически благополучном содержании моделей поведения и их реальным содержанием, с одной стороны, и объективными условиями воспитания – с другой. До недавнего времени проблема заключалась в основном в том, что фемининная педагогическая среда дезориентирует мальчиков, маскулинные качества которых не поощряются, фемининные осуждаются, то сегодня можно говорить и о несоответствии педагогической среды требованиям к содержанию модели поведения



современной женщины. Как результат у школьников формируются неадекватные представления о содержании будущих социальных ролей, нарушается процесс половозрастной идентификации, возникают проблемы в общении со сверстниками.

Среди современных отечественных исследований, посвященных начальным стадиям половой социализации, генезису гендерной идентичности, выделяются работы В.В. Абраменковой, А.И. Захарова, М.Н. Зыковой, Д.В. Ильченко, Д.Н. Исаева, В.Е. Кагана, Д.В. Колесова, И.И. Лунина, В.С. Мухиной, Н.В. Плисенко, Т.А. Репиной, И.В. Романова, А.Г. Хрипковой, А.А. Чекалиной.

Нейропсихологи, физиологи, психологи и педагоги считают, что формирование гендерной устойчивости обусловлено социокультурными нормами и зависит в первую очередь от воспитания его в детском доме, так как воспитания родителей сиротам не досталось. Однако содержание работы с школьниками с учетом их гендерных особенностей разработано недостаточно, что, по мнению, исследователей (С.А. Марутян, Н.В. Плисенко, Т.А. Репиной, Л.Г. Таранниковой, С.В. Шаповаловой и др.) приводит к отсутствию у детей специфических черт характерных для пола: мальчики порой лишены эмоциональной устойчивости, выносливости, решительности, девочки – нежности, скромности, терпимости, стремления к мирному разрешению конфликтов (Т.А. Репина).

Таким образом, в настоящее время объективно существуют противоречия между:

- объективной потребностью общества в воспитании детей младшего подросткового возраста на основе гендерного подхода.

- требованием практики к научно-методическому обеспечению исследуемого процесса и неразработанностью практических аспектов гендерной социализации детей младшего подросткового возраста.

- Актуальность исследования на социально-педагогическом уровне определяется тем, что социальная стратегия государства, направленная на создание условий для устойчивого развития Российской Федерации на основе использования и совершенствования человеческого потенциала, предполагает включение гендерного компонента во все области общественной жизни: в политику, экономику, культуру, образование. По определению Организации Объединенных Наций, именно гендерные отношения являются одной из главных проблем XXI века.



ВЛИЯНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ГИМНАСТИКИ ХАТХА-ЙОГИ НА ФОРМИРОВАНИЕ ДВИГАТЕЛЬНОГО ОПЫТА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Шляхова Н.С.

научный руководитель к.п.н., доцент Абдульманова Л.В.

Южный федеральный университет

Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» дошкольное образование рассматривается, как первая ступень общего образования. Определяя требования к дошкольному образованию, в нем подчеркивается необходимость поддержки разнообразия детства, сохранение уникальности и самоценности этого периода жизни как важного этапа в общем развитии человека. В ФГОС дошкольного образования отмечено, что образовательное пространство Организации должно обеспечивать условия для проявления ребенком двигательной активности, в том числе развитие крупной и мелкой моторики, участие в подвижных играх и соревнованиях, эмоциональное благополучие детей, т.е. удовлетворять естественную потребность детей в движении. Следовательно, физическое воспитание детей дошкольного возраста должно рассматриваться как приоритетное направление деятельности ДОО. Создание условий для активной двигательной деятельности имеет решающее значение для охраны и укрепления здоровья и становления двигательного опыта детей.

Основными исходными положениями для проведения нашего исследования являются знания, накопленные в физиологии, биомеханики и психологии двигательной активности человека [2,3]. Прежде всего, о взаимосвязи мозговой деятельности и двигательной активности. Движение всегда является конечным результатом мыслительных процессов. Однако этот путь — «мысль - движение» - не является однонаправленным. Известна такая закономерность зависимости умственного развития ребенка от его двигательной деятельности, и чем насыщенной двигательная активность дошкольника, тем выше уровень его психофизического развития. При этом «цель двигательного действия» напрямую согласована с целью, которая продуцируется мыслительными операциями в коре головного мозга. Этот обратный путь от движения к мысли является одним из важнейших источников развития всех сфер жизнедеятельности ребенка [5].

Наше исследование опирается на теоретические разработки в области психофизиологии двигательного аппарата о «схеме тела». Понятие «схема тела», рассматриваемое в научной литературе, трактуется как особый синтетический образ собственного тела, представляющий собой надмодальную сенсомоторную структуру, образующуюся в ЦНС на основе восприятия и ощущения, кинестетических, тактильных, болевых, вестибулярных, зрительных, слуховых и других раздражений, сопоставляющую их со следами прошлого сенсорного опыта. «Схема тела» хранит всю информацию о конфигурации, положении и ориентации всего тела и отдельных его звеньев и обеспечивает согласование эфферентных и афферентных сигналов в пространстве и времени [4].

Проблема нашего исследования нами обозначена на основе противоречий, которые сложились в современной образовательной ситуации. С одной стороны – формирование двигательного опыта у ребенка является одной из важнейших задач современного физического образования. С другой стороны – формирование двигательного опыта рассматривается как процесс накопления двигательных умений и навыков, который проходит вне жизненного опыта ребенка.



Целью нашего исследования стала разработка и апробация педагогических условий формирования двигательного опыта детей дошкольного возраста. Нами была выдвинута гипотеза, которая заключалась в том, что культуросообразное пространство дошкольной образовательной организации, наполненное элементами гимнастики хатха-йоги может выступить средой формирования двигательного опыта детей старшего дошкольного возраста.

Перед нами стали следующие задачи: изучить состояние проблемы формирования двигательного опыта у детей дошкольного возраста; обосновать возможность использования элементов хатха-йоги в формировании двигательного опыта детей дошкольного возраста; разработать и апробировать в дошкольной образовательной организации модель культуросообразного пространства формирования двигательного опыта у детей дошкольного возраста; разработать и апробировать педагогические условия использования элементов гимнастики хатха-йоги в формировании двигательного опыта детей дошкольного возраста.

Основное содержание нашей работы представлено двумя главами. В первой главе теоретических основ разработки проблемы формирования двигательного опыта у детей дошкольного возраста рассматривается понятие «опыт» в философских, психолого-педагогических исследованиях; роль движений в развитии личности ребенка; особенности развития движений у детей старшего дошкольного возраста; двигательный навык как основа формирования двигательного опыта человека; влияние занятий хатха-йогой на физическое развитие детей.

Во второй главе представлена культуросообразная модель образовательного пространства дошкольной организации, включающая в себя разработанную технологию физических упражнений на основе использования элементов гимнастики хатха-йоги, обеспечивающую формирование двигательного опыта у детей старшего дошкольного возраста. В качестве содержательно – целевого компонента выступает *знание об особенностях двигательной деятельности человека*, его идеальный двигательный образ; знания-ценности, определяющие значения и смыслы движений, об их назначении (перемещение, изменение), характере (быстрые, точные, плавные), направленности (созидательное, разрушительное), об элементарных практических связях между своими движениями и изменениями в жизни и в природе. *Содержательно – целевой компонент* представлен разработанной нами программой «Мир восточных движений», *основной целью которой* является формирование двигательного опыта у детей старшего дошкольного возраста с помощью использования элементов гимнастики хатха-йоги. Данная цель обуславливает решение таких *задач* как: создание условий, обеспечивающих развитие понимания самого себя, своего состояния, тела и его движений; формирование представлений у ребенка о движении как знаке, символе природосообразного, культуросообразного познания мира; развитие у детей потребности в освоении способов накопления двигательного опыта; приобщение ребенка к двигательным ценностям, представленным в гимнастических упражнениях хатха-йоги: восточных подвижных играх, туризме, играх с элементами гимнастики хатха-йоги, плавания; создание в образовательном пространстве условий, способствующих саморазвитию личности на основе выявления интересов, склонностей, способностей детей к двигательной деятельности. В основу структуризации содержания программы положен блочно-модульный принцип, который обуславливал относительную самостоятельность каждого блока, четкую структуру и единство целей. В конструируемом нами содержании программы было выделено три раздела: «Мир гимнастики вокруг меня», «Я - мое тело – мое движение» и «Я - мое движение - здоровье». Содержание программы включает в себя йогические традиции и обряды, исторически обуславливающие способы накопления двигательного опыта на



востоке и раскрывающие эталон движения (природообусловленные, созидательные, охранительные, ритмо-организующие и др.). Нами была разработана модель, компонентом которой выступает развивающая игровая технология «Я и мое движение», как определенный педагогический алгоритм, побуждающий ребенка к выполнению действий, обеспечивающих накопление двигательного опыта. Технология представлена такими формами организации видов деятельности (двигательно-игровые, познавательно-игровые, тренирующие), для которых характерны следующие методы: игровые, рефлексивные, методы смыслооткрытия и накопления двигательного опыта ребенка; средствами (музыкально-ритмические движения, народные танцы, народные подвижные игры, праздники, концерты и др.); ритмически организованной пространственно-предметной средой, состоящей из интегрированных локальных мини-сред наполненных знаками и символами движения (мини-среды «Человек и его движения», «Движения сказочных героев», «Природа и ее движения», «Восточная гостиная» и др.).

В нашем исследовании были изложены такие доминирующие педагогические средства формирования двигательного опыта у детей, как подвижная игра, танец, музыкально-ритмическое и гимнастическое упражнение. Интеграция музыки и движения порождает особую среду коммуникаций, в процессе которой передается социокультурный опыт, средства коммуникации, нахождение партнера для участия в событиях, деятельности. Эти средства адекватны детскому мировидению и образу жизни, так как создают пространство радости, движения, непосредственности и самовыражения. Данную технологию мы представили методами, которые являются наиболее активной составляющей в деятельности педагога. Они классифицированы нами по показателю направленности на накопление, смыслооткрытие, развитие и рефлексию: игровые методы развития двигательной сферы детей дошкольного возраста: опыты с телодвижениями, эксперименты «человек-движение-природа», игровые упражнения и двигательные образы, беседы об эталоне движений здорового и красивого человека и т.п.; методы смыслооткрытия: вопросы типа - «Для чего человеку двигаться (здоровье, играть и т.п.)?»; открытие «тайн» – «как мы двигаемся?», «что нам сказали движения?»; диалог движений – «узнай о нем по движению», «расскажи движением», «покажи красоту движения» и т.п.; методы накопления двигательного опыта: восточная подвижная игра, творческие задания, «образцовый двигательный образ», игровые упражнения «придумай двигательный образ», «расскажи движением о себе», игровые ситуации «я и мое движение», «путешествие по сказке» и т.п.; методы рефлексии: «открой мир своих движений», «узнай о своих чувствах», «переверни ситуацию, в которую попал герой» и т.п.

Пространственно-предметная среда ДОО обуславливается предметами, организующими движения ребенка и ритмы его жизни. Предметное пространство образовательной организации, направленное на формирование двигательного опыта у детей дошкольного возраста можно рассматривать как совокупность разных по своему характеру сред: музыкального и физкультурного залов, игровых комнат, холлов и т.д. Для нас важна мысль о том, что среда представляет собой предметно-пространственное, поведенческое, информационное, культурное окружение. Мы полагаем, что предметно-пространственное окружение ребенка становится средством накопления, преобразования двигательного опыта в том случае, когда окружающие предметы побуждают детей и взрослых к выполнению движений. Предметное пространство, с одной стороны, моделирует эталонные движения, с другой – побуждает к самостоятельному приобретению ребенком опыта познания движений, способов их преобразования, стимулирует проявление самостоятельной двигательной активности. Моделирование пространственно-предметной среды осуществляется в двух уровнях:



моделирования ближайшего социального окружения (атрибуты домашнего быта востока, природной среды и др.) и моделирования простейших культурных форм (предметы народной культуры индии, восточных подвижных игр, иллюстрации индийских и тибетских сказок, мифов, легенд, герои которых демонстрируют преимущества разнообразных движений в организации образа жизни). На наш взгляд, пространственно-предметная среда создается разнообразными видами двигательной деятельности, выполняемой взрослым и ребенком совместно. Для становления двигательного опыта ребенка необходимо насыщения пространства разнообразной двигательной деятельностью. В среде должно быть множество предметов объединенных ценностями движения, способами решения разнообразных двигательных задач, отраженных в сюжетах сказок, текстах, песнях, играх.

Полученные качественные и количественные данные показали динамику развития двигательного опыта у детей экспериментальной группы. Основным результатом исследования было самостоятельное решение детьми двигательной задачи, используя гимнастические элементы хатха-йоги. Двигательная деятельность детей наполнилась игрой, которая проявлялась в свободной самостоятельной деятельности. В ней дети демонстрировали способы преобразования движений, создания художественного образа разными средствами. Участники эксперимента демонстрировали способы познания себя, своего состояния, а так же элементарные способы его регулирования. Дети давали оценку своим действиям, движениям, а так же действиям своих сверстников с позиций ценностей и анти ценностей (добрые и злые, красивые и безобразные движения и т. д.). Таким образом, появление новообразований у детей экспериментальной группы подтверждает выдвинутую нами гипотезу.

Список литературы

1. Абдульманова Л.В. Культуросообразное пространство становление двигательного опыта детей/ Опыт формирования движений детей старшего дошкольного возраста в ДОУ. – М: Ламберт, 2012.
2. Дубровинская Н.В. Психофизиология ребенка: Психовизиологические основы детской валеологии / Н.В. Дубровинская, Д.А. Фарбер, М.М. Безруких. - М: ВЛАДОС, 2000. 144 с.
3. Менхин, Ю.В. Физическое воспитание: теория, методика, практика. 2-е изд., перераб. и доп. - М.: СпртАкадемПресс, Физкультура и Спорт, 2006. - С. 202 - 221.
4. Правдов, М.А. Пространственно-временная структура ходьбы у детей дошкольного возраста и "схема тела" // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2003. - № 4. - С. 44-46.
5. Судаков К.В. Нормальная физиология. - М.: МИА, 2006. -920 с.



ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ ЖИВОПИСИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Яковлева Ю. А.,

научный руководитель канд. пед. наук, доц. Олесова А. П.

Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова

Язык – зеркало культуры, истории народа. Осознание языка как формы выражения национальной культуры, взаимосвязи языка и истории народа, национально-культурной специфики языка, владение нормами речевого этикета, культурой межнационального общения определяется как культуроведческая компетенция. Формирование культуроведческой компетенции учащихся выдвигается сегодня в качестве одной из ведущих задач школьного языкового образования: обучение языку должно быть неразрывно связано с приобщением учащихся к культуре народа-носителя этого языка.

Эффективным средством формирования культуроведческой компетенции учащихся на уроках русского языка выступает работа с репродукциями картин. «Картина ... является достоверным источником информации о быте и культуре народа, так как художник отбирает из жизни самые существенные, типичные явления национальной культуры, особенности характера своего народа, его быт, традиции» [1, с. 15].

Произведения живописи привлекаются как на аспектных уроках русского языка (при изучении грамматических тем), так и на специальных уроках развития речи. На аспектных уроках, например, репродукции картин незаменимы в словарно-семантической работе с понятийно-безэквивалентной лексикой, в частности историзмами. Картина дает возможность установить непосредственную связь между словом-историзмом и обозначаемой им устаревшей реалией, отсутствующей в настоящее время. С помощью картины и культуроведческого комментария, который учитель дает к историзмам, они актуализируются как слова с культурно-историческим значением.

На уроках развития речи произведения живописи используются для формирования у учащихся коммуникативных умений в процессе работы над сочинением по картине. Картина как эмоционально насыщенная зрительно-смысловая опора играет большую роль в развитии речи школьников. Ее использование в определенной степени облегчает работу по составлению связного высказывания, так как картина задает его тему, определяет его внутреннюю динамическую схему и замысел, внимание учащихся сосредоточено только на описании содержания, которое они воспринимают зрительно.

Выбор произведения живописи для уроков развития речи обусловлен рядом факторов: необходимостью активизации в речи учащихся изучаемых грамматических категорий, интересом школьников к содержанию картины, ее жанровыми особенностями и доступностью для восприятия и понимания [2]. Например, в 5 классе учащиеся получают представление об описании внешности человека, в 6 классе учатся описанию одежды или костюма, в 7 классе – описанию общего вида местности, в 8 классе – описанию состояния человека и его действий. Разнообразны и варианты сочинений по картине: рассказывание сюжета картины, введение картины в сочинение в качестве эпизода, которым начинается или заканчивается сочинение, сочинение по ряду картин (по картинному плану или сравнение их по какому-либо признаку), сочинение по картине с грамматическим заданием.



Сочинение по картине как вид творческой работы обладает большим потенциалом с точки зрения формирования у учащихся культуроведческой компетенции, поэтому при выборе произведения живописи для уроков развития речи важно еще учитывать возможность обращения в ходе анализа репродукции к истории, культуре, народным традициям. Культурологические знания обязательны для разбора любого объекта изобразительного искусства, они ключ к пониманию картины, идейного замысла художника, и содержательное сочинение по картине школьник сможет написать, если он осознает этот замысел автора и обладает знаниями по культуре, истории. Поэтому работа, которая проводится по картине, должна решать в комплексе задачи развития речи и формирования культуроведческой компетенции учащихся.

Культурологическая информация может быть актуализирована на таких этапах урока обучающего сочинения по картине, как: вступительное слово учителя о художнике, рассматривание картины и беседа по ее содержанию, анализ изображенного, составление рабочих материалов.

Важной частью урока обучающего сочинения по картине является ее рассматривание. На данном этапе для первичного восприятия картины ставятся вопросы, позволяющие направить наблюдение учащихся: *Что вы видите на картине? Или Кто изображен на картине? Что вы знаете об этом человеке? Какие события запечатлел художник на полотне? Что вам известно об этих событиях? Что прежде всего привлекло ваше внимание? Почему?* Далее на этапе анализа картины задаются вопросы, требующие обоснования учащимися собственного понимания картины: *Почему художник захотел изобразить именно эти предметы? О чем могут рассказать эти детали? Как художник относится к своему герою (своим героям, событию, явлению)? Докажите свое мнение. Почему художник дал такое название картине? Нравится ли вам картина? Почему? К какому жанру живописи вы отнесете эту картину? Почему?* Беседа по содержанию картины в ходе первичного восприятия и дальнейший анализ ее содержания обязательно сопровождаются историко-культуроведческим комментарием к изображенному, рассказом об истории создания картины, об ее герое, исторических фактах, культурных явлениях, связанных с содержанием произведения.

Система вопросов должна обеспечивать последовательность в раскрытии содержания картины, глубину анализа, внимание к основному, главным деталям, помогающим понять замысел художника. Формулировка вопросов должна предусматривать необходимость использования искусствоведческих терминов, тех или иных лексических и грамматических средств для раскрытия темы данной картины. Работа с трудными случаями употребления в речи отдельных слов и выражений, построения предложений обязательна на этапе сбора рабочих материалов для сочинения по картине. Учащимся предлагаются задания на составление предложений по теме картины, задания на характеристику признаков предметов картины (цвета, объема, формы) и составление с этими словосочетаниями предложений, составление плана описания картины.

Работа по картине на уроках развития речи постепенно усложняется от класса к классу и позволяет не только обеспечить овладение речью на «высшем уровне» при большой нагрузке на эмоции и воображение учащихся, но и расширить их культурный кругозор. Методические приемы, используемые в работе по картине на уроках развития речи: рассказ учителя о жизни и творчестве художника, об истории создания картины, работа с искусствоведческим текстом, анализ картины, историко-культуроведческий комментарий к изображенному на ней – вооружают учащихся необходимыми культурологическими знаниями, помогают постичь смысл сказанного художником,



стимулируют интерес к произведению живописи, историческим фактам и явлениям культуры.

Таким образом, произведения живописи являются действенным средством формирования культуроведческой компетенции учащихся. Наглядно, образно отражая явления той или иной культуры, эпохи, картина дает реальную возможность сделать культуру предметом изучения при обучении русскому языку, соединить обучение с эмоционально-нравственным воспитанием, пробудить у школьников уважение и любовь к народу как создателю шедевров искусства.

Список литературы

1. Формирование культуроведческой компетенции учащихся на уроках русского языка и литературы: Методическое пособие / Авт.-сост.: Л. Я. Кузьмина, А. П. Олесова. – Якутск: Изд-во СВФУ, 2011. – 128 с.

2. Ходякова Л. А. Живопись на уроках русского языка: Учебное пособие. – М.: Флинта: Наука, 2000. – 336 с.

