



ПРОСПЕКТ СВОБОДНЫЙ-2016

МЕЖДУНАРОДНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ СТУДЕНТОВ,
АСПИРАНТОВ И МОЛОДЫХ УЧЁНЫХ

ЭЛЕКТРОННЫЙ СБОРНИК МАТЕРИАЛОВ
МЕЖДУНАРОДНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ СТУДЕНТОВ,
АСПИРАНТОВ И МОЛОДЫХ УЧЁНЫХ
«ПРОСПЕКТ СВОБОДНЫЙ-2016»,
ПОСВЯЩЁННОЙ ГОДУ ОБРАЗОВАНИЯ
В СОДРУЖЕСТВЕ НЕЗАВИСИМЫХ ГОСУДАРСТВ

КРАСНОЯРСК, СИБИРСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

15-25 АПРЕЛЯ 2016 Г.

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

Сборник материалов
Международной конференции студентов,
аспирантов и молодых учёных
«Перспектив Свободный-2016»,
посвящённой Году образования
в Содружестве Независимых Государств

Красноярск, Сибирский федеральный университет, 15-25 апреля 2016 г.

Красноярск, 2016



ПЕРСПЕКТИВ СВОБОДНЫЙ-2016

МЕЖДУНАРОДНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ СТУДЕНТОВ, АСПИРАНТОВ И МОЛОДЫХ УЧЁНЫХ

Красноярск, Сибирский федеральный университет, 15-25 апреля 2016 г.

«Психологические практики развития и консультирования»



НАРРАТИВНЫЕ ПРАКТИКИ КАК СПОСОБ ИЗМЕНЕНИЯ УСТАНОВОК ДЕЛИНКВЕНТНЫХ ПОДРОСТКОВ

Елистратов Д. С.

научный руководитель канд. психол. наук, доц. Бутенко В. Н.

Сибирский федеральный университет

В настоящее время наблюдается увеличение числа правонарушений подростков, которые относятся к разряду уголовных преступлений. Как свидетельствует статистика, за 12 месяцев 2015 года имеет место рост подростковой преступности на 25%, по сравнению с предыдущим годом. В целом значительный рост подростковой преступности наблюдается с 2012 года¹. Основными причинами преступлений, согласно той же служебной записке послужили:

- экономическая нестабильность в стране;
- уверенность подростка в безнаказанности;
- желание подростков быстрого обогащения для проведения неорганизованного досуга;
- самоустранение родителей от воспитания детей, отсутствие положительного примера в семье;
- незаинтересованность несовершеннолетнего в совместной общественно-полезной деятельности семьи, школы и досуговых учреждений приводит к замене совместной деятельности в другой среде, поиску себе подобных и образованию групп, зачастую антиобщественной направленности.

Как мы можем увидеть, несмотря на профилактическую работу органов правопорядка, школьных психологов, повсеместного введения в школах служб примирения, обучающих способам альтернативного решения конфликтов, рост преступности в среде подростков стабильно растёт. Очевидно предположить, что мы имеем устойчивую маргинальную среду, которая не поддается «обычным» средствам социализации подростков. Если ещё раз вспомнить причины, то мы видим, что современным подросткам:

- не хватает денег и способов их заработка, они не угоняются за стандартами общества потребления лозунгом которого является «Живи ярко!»/«здесь и сейчас!»;
- зачастую запущены с точки зрения родительского воспитания. Часто это члены неполных семей, где родителям не хватает времени на подростка т.к. основной своей функцией они видят материальное содержание подростка и большую часть времени проводят на работе;
- при характерном для возраста (15-17 лет) поиске смыслов и ответов на «вечные вопросы», стремлении общаться с себе подобными эти подростки не видят себя в формальных структурах и создают собственные альтернативные способы организации досуга;
- доступность и разнообразность наркотических средств и тяга к уходу от реальности порождает устойчивый рост преступлений связанных с оборотом и употреблением наркотических веществ (ст. 228 УК РФ).

Причиной неэффективной работы социальных служб и органов МВД нам видится традиционное отставание и применение морально устаревших технологий профилактики. Установка субъектов профилактики на нравоучительный тон, не

¹ По статистике предоставленной МВД Кировского района г. Красноярск

экспертную позицию работников, отсутствие элементарных профессиональных навыков при налаживании контактов с семьями в трудной жизненной ситуации зачастую не способствует эффективной работе с ними. Педагогические и психологические приёмы кадров, получивших образование в 80-90-ые годы во многом утратили актуальность в современных условиях, деятельностно-тренинговый подход не всегда доступен современной школе, тем более семье оказавшейся в категории СОП (социально-опасное положение). Наряду с подтвердившими свою эффективность технологиями прошлых лет считаем также целесообразным поиск и введение современных практик в работу с трудными подростками.

Одним из современных и эффективных средств работы с подростками являются нарративные практики. Это метод индивидуального и семейного консультирования, используемый в данный момент в ряде западных стран (Австралия, США и др.), доказавший на практике свою эффективность и прочно вошедший в практику социальных служб.

Нарратив - слово, вошедшее в моду в эпоху постмодерна. Чаще всего им заменяют понятия «повествование» или «сюжет». Оно произошло от латинского *narrare* - «язык повествования». Философы постмодерна позаимствовали термин из историографии, где он появился при разработке концепции так называемой «нарративной истории», рассматривающей исторические события в контексте рассказа об этих событиях. Особенность нарративной истории в том, что она не пытается объективно оценивать произошедшее: событие становится неразрывно связано с интерпретацией².

Нарративная психология утверждает, что нам проще воспринимать собственную жизнь по законам сюжета, а не с помощью каких-то логических правил. Тем более, что жизни «самой по себе» вроде как и не существует: мы с детства составляем свое представление о мире, основываясь на рассказах значимых для нас людей. В любой биографии есть элементы комедии (победа жизни над смертью, высвобождение подавленных желаний), романа (идеализация прошлого), трагедии (поражение героя) и иронии. Соответственно, человек может справиться с психологическими проблемами, переосмыслив и переписав собственную историю с помощью психотерапевта[2].

Задачей специалиста здесь не является психологическое консультирование как таковое, так же - не оказать прямую помощь. Специалист здесь направляет человека на повествование о себе, но в особом ключе, применяя специальные техники, акцентируя и заостряя внимание на отдельных событиях в истории его жизни. В ходе беседы консультируемый зачастую не понимает, что он включен в терапию. Основным принципом и главной ценностью данной работы является равный подход, т.е. не позиция консультант/клиент. Важно донести до рассказчика мысль о том, что он автор собственной жизни и обладает опытом и инструментами, чтобы справляться с трудными жизненными ситуациями.

В работе с подростками, пребывающими в трудной жизненной ситуации, состоящим на учёте в полиции, или СОП, целесообразным видится ведение именно такой формы работы с включением практик, которые актуальны для данного возраста (15-17 лет).

Актуальная для нас группа подростков в связи со своими контекстами и ценностями среды настроена заведомо против формальных структур работы с ними. В связи с этим признание подростка в референтной для него группе в том, что он посещает психолога, будет равносильно социальному самоубийству. Важно при работе

² Варламова Д. М. Что такое нарратив, или как пятна и микробы превратились в инферно?

с ними сохранять неформальный контекст отношений и поддерживать доверительное, дружеское отношение.

Нарративные практики в работе с нашей группой подростков (15-17 лет) могут быть облечены в ролевую игру (РИ) с возможностями в дальнейшем выйти на другие виды социальной активности. Игра в данном случае - внешняя форма, которая на взгляд автора, может увлечь подростка и переключить его на социально-приемлемые нормы поведения. Задачей психолога/игромастера здесь будет являться создание комфортного пространства для игры, выработка правил в группе (путём совместного обсуждения), ознакомление группы с игровыми правилами.

В основе ролевой игры, на молодёжном сленге именуемой «денжен»³ заложен сценарий, базовым свойством которого является возможность дать игроку непосредственно влиять на процесс. В нашем представлении процесс «вписывания» себя в разные истории и альтернативные проекты⁴ является основой терапии. Групповая динамика и её ресурс будут направляться на решение личных задач и запросов участников игры (правило пирога).

Игра осуществляет вовлечение подростка в авторскую по отношению к себе позицию - я собственный автор, либо соавтор и участник коллективного действия. Проектная деятельность представляет собой социальное конструирование, вовлечённость в группы с активной преобразующей окружающей мир деятельностью. Важной задачей здесь будет являться реализация положительных сценариев поведения и их фасилитация со стороны ведущего и группы, создание и подпитка новой модели поведения.

В ходе игрового процесса подросток попадает в особую рефлексивную среду (специально сконструированную), в которой он встречается с метапозицией, отражающей его собственные личностные черты. Это позволяет расширить представление подростка о самом себе, о своих возможностях, способностях. В отличие от привычной социальной среды подростка (сообщества сверстников), где он получает отражения зачастую негативных качеств собственной личности, рефлексивная ситуация в игре раскрывает его альтернативные качества, давать их осознание и опыт проживания через персонажей. Подросток не только обнаруживает качества, но и проживает их через идентификацию с игровыми персонажами. Тем самым подросток оказывается в ситуации практики тех собственных личностных качеств, которые как правило не востребованы в его привычной социальной среде (сообществе сверстников). Речь не идёт об уходе от реальности, а о том, чтобы через игровую практику актуализировать для подростка реальный мир, который его окружает в повседневности. Тот мир, который может быть перенесён из игровой ситуации за её пределы.

В ходе исследования нами был сделан следующий вывод.

Нарративные практики обладают потенциалом позитивного воздействия на установки делинквентных подростков путём отработки социально-приемлемых сценариев поведения в обществе. Проработка этих сценариев в ходе игры приводит к появлению и развитию позитивного личностного опыта подростка.

³ комнатная ролевая игра длительностью, чаще всего, от нескольких часов до суток.

⁴ М. Уайт, Д. Эпстон 1990

Список литературы

1. ГУ МВД по Красноярскому краю Межмуниципального управления МВД России «Красноярское» 18.01.2016 №103/1973 // Информационная справка «О состоянии преступности и правонарушений среди несовершеннолетних на территории Кировского района г. Красноярска по итогам 2015 года».
2. Варламова Д. М. Что такое нарратив, или как пятна и микробы превратились в инферно? [Электронный ресурс] // URL: <http://theoryandpractice.ru/posts/7525-что-такое-narrativ> / (дата обращения: 02.04.2016).
3. Словарь молодёжного сленга [Электронный ресурс] // URL <http://teenslang.su/content/%E4%FD%ED%E6%E5%ED> (дата обращения 05.04.2016).
4. Реферат книги Майкла Уайта и Дэвида Эпстона: White M. & Epston D. (1990). Narrative Means to Therapeutic Ends. - New York: W.W.Norton., под редакцией Кутузовой Д.А., с. 5.



СВИДЕТЕЛЬСТВА ДИСФУНКЦИИ ПРОЦЕССОВ ОПОЗНАНИЯ ПРИ ШИЗОФРЕНИИ

Золотарева Ю.А., Конкина С.А., Шошина И.И., Шелепин Ю.А.

научный руководитель д-р. биол. наук Шошина И.И.

Сибирский федеральный университет

Проблема восприятия и распознавания образов – это одна из важнейших проблем современной науки, в рамках которой представляет интерес вопрос о механизмах построения целостного образа. Целостность восприятия имеет важнейшее значение для обеспечения адаптивного поведения человека в постоянно меняющихся условиях среды. В рамках решения проблемы восприятия и распознавания образов выделяют два подхода: определение глобальных статистических свойств изображений и выделение локальных информативных признаков высшего порядка. Эти подходы описывают два различных механизма, которые могут быть задействованы для распознавания объектов: механизм глобального описания отвечает за статистические характеристики целостного изображения, механизм локального описания изображения осуществляется на основе локальных признаков изображения [1]. Проблема состоит в изучении функциональных характеристик этих механизмов, особенностей их взаимодействия, роли взаимодействия для обеспечения целостности восприятия.

Одним из наиболее эффективных подходов к изучению механизмов зрительного восприятия, как и любых других механизмов, является их исследование в крайних условиях функционирования. Известно, что нарушение целостности восприятия характерно для лиц, страдающих шизофренией. Поступающая информация перестает для больного быть цельной и очень часто предстает в форме раздробленных, разделенных элементов.

Исходной фазой развития любого сенсорного процесса является обнаружение. Следующая операция восприятия - различение, или собственно восприятие. Её конечный результат - формирование перцептивного образа-эталона. Когда перцептивный образ сформирован, возможно, осуществление опознавательного действия (идентификация и опознание). Опознание есть отождествление непосредственно воспринимаемого объекта с образом или отождествление двух одновременно воспринимаемых объектов. Нарушение целостности зрительного восприятия может быть на разных уровнях: на уровне обнаружения, на уровне различения и на более высоком уровне обработки и анализа информации – опознании [2-3].

Цель исследования – изучение механизмов глобального и локального анализа в задаче опознания фрагментированных изображений на модели шизофрении.

В исследовании приняли участие: здоровые испытуемые - 24 чел. (возраст 23-42 года) и больные шизофренией – 54 чел. (возраст 19-64 года).

Использовали компьютерную версию Голлин-теста (Gollin, 1960), который основан на измерении порогов узнавания фигур в условиях последовательного формирования их контура из отдельных фрагментов (рис.1). Предъявляли 75 контурных изображений общеизвестных объектов. Задача испытуемого – правильно идентифицировать объект. В момент опознания фигуры накопление фрагментов останавливали и фиксировали пороговую (минимальную) суммарную площадь выведенных в этот момент фрагментов в процентах от полной площади контура[3].

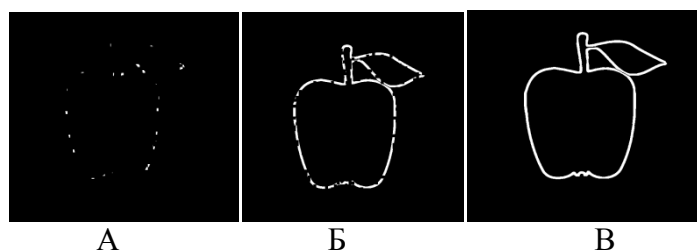


Рис. 1 – Демонстрация последовательного накопления элементов контурного изображения.

A – количество выведенных на экран монитора элементов контура – 7%; B – 76%; V – количество элементов – 100%.

При сравнении эффективности опознавания фрагментированных фигур у здоровых испытуемых и в целом больных шизофренией было установлено, что пациентам, страдающим шизофренией, требуется большее количество фрагментов контура для опознавания объекта, чем здоровым испытуемым (рис. 2).

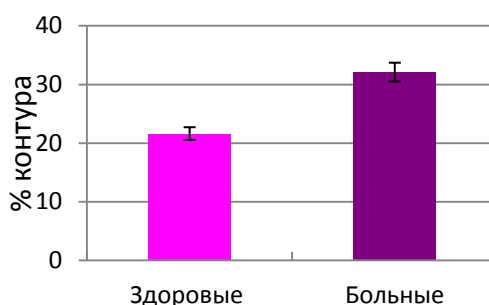


Рис. 2 – Эффективность опознавания фрагментированных фигур у психически здоровых и больных шизофренией

При сравнении эффективности опознавания фрагментированных фигур у мужчин и женщин внутри группы больных шизофренией достоверных различий не установлено, точно также как и в группе здоровых.

При сравнении эффективности опознавания фрагментированных фигур у лиц с первым эпизодом шизофрении (до 3 лет) и хронически больных пациентов (от 3 лет и более) внутри группы страдающих шизофренией, было установлено, что лицам с первым эпизодом шизофрении потребовалось меньшее количество фрагментов контура для опознавания объекта, чем хронически больным (рис. 3).

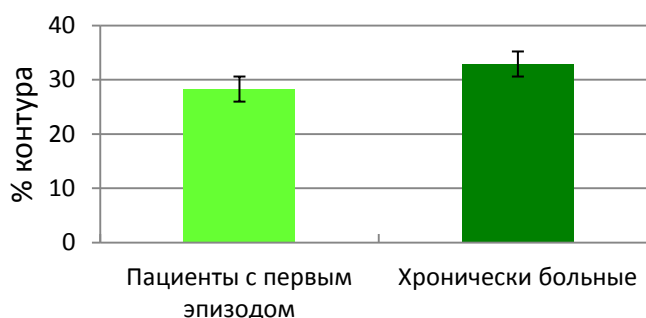


Рис. 3 - Эффективность опознавания фрагментированных фигур у пациентов с первым эпизодом шизофрении и хронически больных (клиническая картина)

При сравнении эффективности опознавания фрагментированных фигур у пациентов с приступообразным типом течения заболевания и с непрерывным типом течения заболевания внутри группы страдающих шизофренией, было установлено, что лицам с приступообразным типом течения заболевания потребовалось меньшее количество фрагментов контура для опознавания объекта, чем пациентам с непрерывным типом течения заболевания (рис. 4).

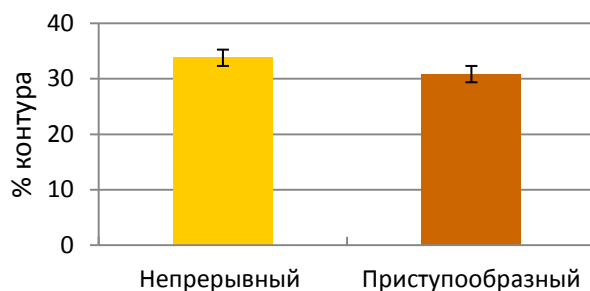


Рис. 4 – Эффективность опознавания фрагментированных фигур у пациентов с непрерывно-прогредиентным и приступообразно-прогредиентным типом течения заболевания

Результаты исследования свидетельствуют о том, что при шизофрении нарушена работа механизмов опознавания фрагментированных фигур, то есть механизмов, обеспечивающих построение целостного образа. Исходя из теории пространственно-частотной фильтрации в зрительной системе, это механизмы глобального и локального анализа. Таким образом, в ходе настоящего исследования мы продемонстрировали нарушение работы механизмов глобального и локального анализа на высших уровнях обработки информации, показали, что степень выраженности этих нарушений зависит от клинической картины и типа течения заболевания.

Работа поддержана РНФ, грант № 14-15-00918

Список литературы

1. Красильников Н.Н., Шелепин Ю.Е. Функциональная модель зрения // Оптический журнал. – 1997. – Т. 64, № 2. – С. 72–82.
2. 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, 2012. Т. 98. № 5.- с. 657–664.
3. Шошина И.И. Глобальный и локальный анализ в норме и при шизофрении. Авто реф. Док. Дис., Санкт-Петербург, 2015. – 28 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЖЕНЩИН С ОНКОЛОГИЧЕСКИМ ЗАБОЛЕВАНИЕМ

Иванова М.А., Колкова С.М.

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

*Красноярский государственный медицинский университет
им. проф. В.Ф.Войно-Ясенецкого*

Изучение 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) [4], [2]. Механизмы психологической защиты способны усугубить, смягчить или нейтрализовать личностные реакции на эмоционально значимые стимулы. Таким стимулом может являться болезнь.

Онкологический диагноз - массивная психотравма, которая непременно отражается на механизмах психологической защиты больных. 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 [3]. Следовательно, важно более глубоко изучать личность для индивидуального подхода к больному.

В нашей работе были исследованы механизмы психологической защиты женщин, имеющих онкологическое заболевание, и выявлены взаимосвязи между механизмами защиты и ценностями в момент заболевания. 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 пациенты с онкологическим заболеванием в количестве 25 человек женского пола. Также, была вторая выборка без онкологического заболевания, т.е. здоровые женщины в таком же количестве – 25 человек.

В результате проведения диагностики, получены следующие результаты: наиболее выраженный механизм психологической защиты у исследуемой группы больных – проекция (40%), затем отрицание (20%), регрессия (16%), подавление (8%), реактивное образование (4%), интеллектуализация (4%), замещение (4%), компенсация (4%).

Преобладающая ценность у исследуемой выборки это – активные социальные контакты (9 человек), т.е. для таких людей, как правило, очень значимы все аспекты

человеческих взаимоотношений, они часто бывают убеждены в том, что самое ценное в жизни – это возможность общаться и взаимодействовать с другими людьми. На втором месте – сохранение собственной индивидуальности (6 человек), что говорит о том, что у данных людей преобладает стремление к независимости от других людей, стремление к меньшему влиянию массовых тенденций, сохранение собственных взглядов и интересов. Потом – развитие себя (3 человека), достижения (3 человека), собственный престиж (1 человек), креативность (1 человек), духовное удовлетворение (1 человек), высокое материальное положение (1 человек).

Также, в ходе анализа результатов всех методик, используемых в исследовании, выявилась следующая связь: для женщин, имеющих онкологическое заболевание с механизмом «проекция» характерны два варианта ценностей – активные социальные контакты, развитие себя. Для механизма «отрицание» тоже характерны активные социальные контакты и сохранение собственной индивидуальности; для такого механизма психологической защиты как «регрессия» присуще активные социальные контакты. Взаимосвязь подтверждена с помощью корреляции, которая имеет положительный результат

Вторая половина исследования проводилась на второй выборке - здоровые женщины. Были получены следующие результаты: наиболее выраженный механизм психологической защиты у исследуемой группы здоровых женщин – подавление (28%), проекция (20%), регрессия (16%), отрицание (16%), интеллектуализация (5%), реактивное образование (4%), замещение (4%), компенсация (4%)

Преобладающей ценностью у исследуемой выборки являются достижения (9 человек). На втором месте – высокое материальное положение (7 человек), что говорит о том, что такие люди стремятся к возможно более высокому уровню своего материального благосостояния; часто данная группа людей бывает убеждена в том, что материальный достаток является главным условием жизненного благополучия. Далее следует – развитие себя (4 человека), люди с данной ценностью стремятся к самосовершенствованию, считая при этом, что потенциальные возможности человека почти неограниченны и что в первую очередь в жизни необходимо добиваться наиболее полной их реализации. На последних местах, идут «активные социальные контакты», «собственный престиж», «креативность», «духовное удовлетворение» – по одному человеку.

Анализируя имеющиеся результаты, выявилась следующая подтвержденная связь: для здоровых женщин с механизмом «подавление» характерны ценности – достижение и высокое материальное положение. Для механизма «проекция» характерно развитие себя; для женщин, имеющих «регрессию» важны достижения.

Таким образом, на основе полученных результатов, можно сравнить количественные показатели механизмов психологической защиты женщин имеющих онкологическое заболевание со здоровыми женщинами: преобладающий механизм психологической защиты первой выборки, т.е. у женщин, имеющих онкологическое заболевание, является проекция, а у второй выборки (здоровые женщины) – подавление. Остальные механизмы защиты также различны: по частоте встречаемости среди женщин с онкологическим заболеванием на втором месте – отрицание, а здоровых – проекция. На третьем месте и обеих выборок стоит «регрессия».

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. Попова Т.Н., Глыбочко П.В. Онкология. – М.: Академия, 2013. – 400 с.
4. Фрейд А. Психология Я и защитные механизмы. – СПб.: Проспект, 2010. – 194 с.



ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК СТУДЕНЧЕСКОГО ВОЗРАСТА

Карабутина Т.В.

научный руководитель канд. психол. наук, доц. Басалаева Н.В.

Сибирского федерального университета

В современном мире остро встает проблема осмысления ценностей человеческого бытия. Не случайно ценности и ценностные ориентации человека всегда являлись одним из наиболее важных объектов исследования философии, этики, социологии и психологии на всех этапах их становления и развития как отдельных отраслей знания.

Ценностные ориентации личности, как и любое другое многозначное междисциплинарное научное понятие, по-разному интерпретируются в произведениях различных авторов.

Опираясь на мнения таких известных ученых-психологов как К. Левин, А. Маслоу и др. мы в нашей исследовательской работе будем отождествлять понятия «ценности» и «ценностные ориентации». Так, А. Маслоу фактически не разделяет понятия «ценности», «потребности» и «мотивы», В. Франкл — «ценности» и «личностные смыслы». Во многих отечественных работах ценностные ориентации как бы поглощаются другими, более устоявшимися психологическими понятиями, которые являются основным объектом исследования того или иного автора. [5].

В большом психологическом словаре понятие «ценностные ориентации» трактуется как «важный компонент мировоззрения личности или групповой идеологии, выражающий (представляющий) предпочтения и стремления личности или группы в отношении тех или иных обобщенных человеческих ценностей (благополучие, здоровье, комфорт, познание, гражданские свободы, творчество, труд и т. п.)» [2].

За последнее время в обществе значительно вырос интерес к жизненным ценностям, к различиям между мужчиной и женщиной. И поэтому возникает следующий вопрос: влияет ли гендер на формирование тех или иных ценностных ориентаций в студенческом возрасте?

Для начала ответим на вопрос – «пол» и «гендер» тождественны друг другу или это совершенно отличные друг от друга понятия.

Е. П. Ильин в своем труде под названием «Пол и гендер» дает ответ на поставленный нами вопрос: «в последние десятилетия появилось множество публикаций, преимущественно зарубежных, касающихся половых и гендерных различий. Однако в них наблюдается явно односторонний подход, объясняющий различия в способностях и поведении мужчин и женщин только воспитанием и социализацией. Однако различия в поведении мужчин и женщин следует искать не только во влиянии психологических и социальных установок общества, но и в биологических различиях, в том числе гормональных, центрально-нервных, морфологических. Как бы ни влияло общество на формирование поведения людей разного пола, первоисточники этих различий надо искать в биологической предназначенности мужчин и женщин. Не случайно изучением этой проблемы занимаются не только дисциплины гуманитарного профиля – психология, социология, философия, этнография и культурология (работы Кагана В. Е., 1990; Кона С. И., 1981; Весельницкой Е., 1993; Хамитова Н., 1995), но и многие дисциплины биологического профиля – генетика, эндокринология, эмбриология, эволюционная биология, физиология (работы Геодакяна В. А., 1972; Еремеевой В. Д. и Хризман Т. П., 2001)» [4].

Рассмотрим, как трактуют эти понятия некоторые ученые. В своей работе «Гендерная психология» Ш. Берн опирается на мнение таких ученых как: Р. Герриг, Ф. Зимбардо, К. До и Р. Унгер.

Так, Р. Герриг, Ф. Зимбардо считали, что «в отличие от пола, гендер представляет собой психологическое явление, относящееся к усвоенным формам поведения и установкам, сопряженным с биологическим полом»;

К. До указывала, что «слово «пол» следует использовать для описания демографических категорий, а когда речь идет о природе мужественности или женственности, следует применять слово «гендер»;

Р. Унгер отмечала, что «понятие «пол» включает в себя черты, непосредственно обусловленные биологическим полом, тогда как «гендер» подразумевает те аспекты мужского и женского, причины возникновения которых еще неизвестны [1].

Исходя из вышесказанного, можно сделать такой вывод: понятия «гендер» и «пол» не тождественны друг другу.

К сожалению, в настоящее время сложно найти научно-обоснованные труды о конкретных различиях в ценностных ориентациях мужчин и женщин. В отдельных работах (Вовченко О.М., 2000 г.; Чубуков А.Ф., 1998 г.; Шхалахова С.А., 2004 г. и т. д.) можно увидеть экспериментальные исследования, которые подтверждают наше предположение о том, что у ценностных ориентаций может быть гендерная принадлежность. Например, в исследовании О.М. Вовченко отмечается, что «значимость ценностей существенно различается в зависимости от пола. В частности, для девушек важнее материальное положение, развитие себя, духовное удовлетворение, сохранение индивидуальности. Для юношей важнее, чем для девушек реализация ценности увлечений, то есть юноши считают важным иметь такое занятие, которому можно посвятить все свое свободное время» [3].

Таким образом, студенчество можно считать очень благоприятным этапом для формирования ценностных ориентаций как устойчивого свойства личности, способствующего становлению мировоззрения. Не у каждого студента будут складываться одинаковые ценностные ориентации. Одной из причин такого различия может являться гендерная принадлежность.

Нами было проведено экспериментальное исследование ценностных ориентаций у юношей и девушек студенческого возраста, которое проходило на базе Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета. Выборка представлена студентами первого-второго курсов Физико-математического факультета в количестве 43 человек (20 девушек, 23 юноши).

В качестве диагностического инструментария нами использовалась методика «Уровень соотношения «ценности» и «доступности» в различных жизненных сферах» (автор - Е.Б. Фанталова).

В результате обработки данных нами были получены средние показатели ценностей по степени «значимости» и «доступности» девушек (таблица 1) и юношей (таблица 2).

Таблица 1 - Представленность ценностей по степени их значимости и доступности у девушек

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Значимость	3,7	6,3	4,8	2,3	6,8	6,4	8,4	4,9	5,0	5,1	7,7	4,6
Доступность	6,3	5,2	4,8	5,0	6,2	3,9	5,1	6,0	6,0	5,9	5,2	6,3

Условные обозначения: 1. Активная, деятельная жизнь; 2. Здоровье (физическое и психическое); 3. Интересная работа; 4. Красота природы и искусства; 5. Любовь; 6.

Материально-обеспеченная жизнь; 7. Наличие хороших и верных друзей; 8. Уверенность в себе; 9. Познание; 10. Свобода; 11. Счастливая семейная жизнь; 12. Творчество. Данная нумерация ценностных ориентаций будет использоваться и в дальнейшем.

Анализируя представленные показатели, мы можем констатировать, что наиболее ценными для девушек являются такие ценности по значимости, как «Наличие хороших и верных друзей», «Счастливая семейная жизнь» и «Любовь»; менее ценными – «Красота природы и искусства», «Активная, деятельная жизнь» и «Творчество» (возможность творческой деятельности).

Сравнивая показатели по доступности тех или иных ценностей, можно сказать, что самыми доступными ценностями девушками были выделены такие ценности, как «Активная, деятельная жизнь», «Творчество» (возможность творческой деятельности) и «Любовь»; менее доступными – «Материально-обеспеченная жизнь» (отсутствие материальных затруднений), «Интересная работа» и «Красота природы и искусства».

Таблица 2 - Представленность ценностей по степени их значимости и доступности у юношей

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Значимость	4,3	7,1	4,5	1,8	6,8	6,2	8,3	5,7	5,0	5,3	7,5	3,0
Доступность	6,7	6,2	3,3	5,0	5,1	2,7	7,5	6,4	6,7	5,5	4,6	5,6

Сравнивая показатели по значимости тех или иных ценностей, можно сделать такой вывод: юноши считают наиболее значимыми такие ценности как «Наличие хороших и верных друзей», «Счастливая семейная жизнь» и «Здоровье» (физическое и психическое); менее значимы – «Красота природы и искусства», «Творчество» (возможность творческой деятельности) и «Активная, деятельная жизнь».

Анализируя представленные показатели, мы можем констатировать, что наиболее ценными для юношей являются такие ценности по доступности, как «Наличие хороших и верных друзей», «Познание» (возможность расширения своего образования, кругозора, общей культуры, а также интеллектуальное развитие) и «Активная, деятельная жизнь»; менее ценными – «Материально-обеспеченная жизнь» (отсутствие материальных затруднений), «Интересная работа» и «Счастливая семейная жизнь».

Таким образом, при анализе результатов, представленных выше, можно сказать, что ценностные ориентации юношей и девушек по значимости отличаются незначительно. Так, более привлекательными ценностями обоих полов стали: семья и друзья; менее - красота природы и искусства, творчество и активная жизнь. В сфере же доступных ценностей прослеживаются уже большие различия. Так, наиболее ценной по доступности ценностью для обоих полов оказалась активная жизнь, а менее – материальные блага и интересная работа.

Список литературы

1. Берн Ш. Гендерная психология. - СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2001. – 320 с.
2. Большой психологический словарь. — М.: Прайм-ЕВРОЗНАК. Под ред. Б.Г. Мещерякова, акад. В.П. Зинченко, 2003.
3. Вовченко О.М. Гендерное равенство как социально-философская проблема: дис... канд. фил. наук. – Москва, 2000. – 254 с.
4. Ильин Е.П. Пол и гендер. - СПб.: Питер, 2010. - 688 с.
5. Яницкий М.С. Ценностные ориентации личности как динамическая система. - Кемерово: Кузбассвуиздат, 2000. - 204 с.

ДИНАМИКА УЧЕБНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ НА ПЕРЕХОДЕ ИЗ МЛАДШЕЙ ШКОЛЫ В ПОДРОСТКОВУЮ

Лученкова А.А.

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

Сибирский федеральный университет

Одной из основных проблем, которую ставит перед собой психология развития - является проблема соотношения обучения и развития. Один из центральных вопросов - это как нужно организовать и построить обучение ребенка так, чтобы оно было эффективно и приводило к развитию его способностей.

Теоретическим основанием такого поиска являются положения культурно-исторической концепции Л.С. Выготского и его деятельностного направления - концепции развивающего обучения Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова.

В качестве базовой характеристики возраста Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдовым полагается умение учиться. Субъектом учебной деятельности является человек, умеющий самостоятельно определять собственные ограничения, дефициты, и умеющий переходить границы своих возможностей, самостоятельно ставить учебные цели и находит средства для их достижения.

Б.Д. Эльконин раскрывает понятие самостоятельности, инициативы и ответственности в учении, подчеркивая вовлеченность человека в учебный процесс. Он говорит о необходимости построения черновиков в содержании учения. Построение черновиков производится ради понимания, а не ради чистовика. Между черновиком и чистовиком существует двусторонняя связь, как, например, между замыслом и реализацией. Эта взаимосвязь показывает «преобразование сделанного в опытное». Именно на этом переходе в развивающем обучении

Г.А. Цукерман так же называет умение учиться (или учебной самостоятельностью) - способностью человека обнаруживать, каких именно знаний и умений ему недостает для решения данной задачи и находить недостающие знания и осваивать недостающие умения. 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.).

Мы предположили, что при переходе из 4 класс в 6 произойдет понижение эффективности учебной самостоятельности в силу нескольких факторов:

1. Возрастные особенности (кризис младшего подросткового возраста)
2. Адаптация к новым требованиям, к новой среде

В прошлой работе «Динамика учебной самостоятельности у младших школьников, обучающихся по программе развивающего обучения (схема Б.Д.Эльконина-В.В.Давыдова)» мы зафиксировали, что некоторые дети имели более высокие показатели учебной самостоятельности, а некоторые, соответственно, более низкие. Возник вопрос – сохранятся ли данные показатели при переходе в 6 класс или не сохранятся?

При этом новым условием для того, чтобы могли допускаться какие-либо изменения в подростковой ступени - является сам возраст. В 6 классе уже иные условия и среда обучения, в сравнении с 4 классом: отношение учителей изменяется, меняется и само окружение учеников. На основании этого мы смогли предположить, что если у младшего подростка при переходе из младшей школы в подростковую происходит обесценивание его учебной деятельности, то уровень учебной самостоятельности будет

ниже. Это предположение и является нашей гипотезой. Для проверки нашей гипотезы будут использоваться основные методы нашего исследования:

1. Диагностическая процедура «Подготовка к контрольной работе» для учащихся пятых классов.
2. Диагностическая процедура «Свободная подготовка» для учащихся пятых классов.
3. Анкета для выявления затруднительных ситуаций в диагностической процедуре «Свободная подготовка»
4. Методика сочинений на выявление представлений о собственной взрослости

Авторами проекта «Образовательное пространство начальной школы развивающего обучения» (Б.Д. Элькин) были выделены следующие критерии, совокупное рассмотрение которых позволяет диагностировать степень сформированности индивидуального учебного действия:

1. Адекватность (или неадекватность) выбора того или иного вида работы (тренировка или работа на оценку), так же оценка адекватности перехода от одного вида работы к другому.
2. Использование ребенком средств, при подготовке, так же адекватность их выбора.
3. Эффективность (результативность) работы.

Цель: изучить динамику учебной самостоятельности при переходе из 4 в 6 класс

Задачи исследования:

1. Провести теоретический анализ понятия учебной самостоятельности
2. Провести анализ данных прошлого года
3. Исследовать динамику учебной самостоятельности
4. Провести диагностические процедуры у 5 классов
5. Провести статистический анализ с целью определения значимых различий

Описание диагностических процедур и методик

Основу двух диагностических процедур («Подготовка к контрольной работе» и «Свободная подготовка») составляет метод, построенный на основе представлений П.Я.Гальперина о двух частях человеческого действия (ориентировка и исполнение). В развитии учебном действии, по словам Б.Д.Эльконина, между ориентировкой и реализацией находится принятие решения.

Диагностическая процедура «Подготовка к контрольной работе»

Целью данной диагностической процедуры является изучение переноса качественных характеристик учебного действия в ситуацию решения учебной задачи, которая направлена в первую очередь на исследование и поиск способа построения модели решения. Так же данная процедура проводится в конце каждого года обучения в начальной школе, для того, чтобы оценить сформированность индивидуального учебного действия.

В ходе диагностической процедуры проходило наблюдение на основе выделенных критериев:

1. Выбор вида работы, основания выбора и его адекватность;
2. Результативность;
3. Обращение к учителю;
4. Обращение к средствам;
5. Переходы от подготовки к выполнению и наоборот.



Диагностическая процедура «Свободная подготовка»

Данная процедура рассматривает переход к собственной самостоятельности за пределами урока, а также пытается ответить на вопрос: удерживают ли учащиеся третьих и четвертых классов в течение недели учебную цель (подготовку к контрольной работе) и каковы особенности самоорганизации домашней работы. А так же наблюдается ли перенос инициативы, самостоятельности и ответственности в ситуацию домашней работы, в самостоятельно организованную самоподготовку.

Анкета для выявления затруднительных ситуаций в диагностической процедуре «Свободная подготовка»

С целью выявления дополнений к характеристикам уровней и критериям оценки уровня индивидуального учебного действия, а так же более полной картины анализа работы была составлена анкета для учеников, включающая в себя три вопроса. Целью анкеты было выявление уровня инициативности, самостоятельности школьника, а так же поиск средств, при затруднениях в выполнении подготовки, выявление этих трудностей и самопроверка.

Вопросы были составлены относительно основных ситуаций затруднений у учеников:

1. Ситуация затруднения (поведение в ситуации затруднения).
2. Ситуация проверки (способы проверки).
3. Ситуация самоподготовки в домашних условиях (делает все сам до конца или обращается к взрослому).

Методика сочинений на выявление представлений о собственной взрослости

Поскольку мы брали разные возрастные группы (младший школьный возраст и младшие подростки), нам необходимо было определить среди младших подростков тех, кого действительно можно считать подростками (кто вошел в предкритическую и критическую фазу подросткового кризиса). На данный вопрос нам помогла ответить методика сочинений К. Н. Поливановой. В методике ребятам предлагалось написать сочинение на тему: «Когда, в каких ситуациях я ощущаю себя взрослым».

При обработке результатов в анализе текстов преимущественно фиксируется отношение школьника к собственной взрослости. Выделены следующие характеристики:

- все описанные ситуации делятся на происходившие реально и «сказочные», явно содержащие элемент фантазии, происходящие в условном плане;

- тексты различались по указанному в них признаку взрослости: внешний признак или внутреннее качество.

В соответствии с этим К. Н. Поливановой была построена матрица анализа сочинений: условный план действий - реальный план действий, внешняя (формальная) взрослость - внутренняя (содержательная) взрослость. Таким образом, выделено четыре основных типа сочинений:

- 1 Условный план действий - внешняя взрослость (предкритическая стадия)
- 2 Реальный план действий - внешняя взрослость (критическая стадия, фаза мифологизации)
- 3 Реальный план действий - внутренняя взрослость (критическая стадия, фаза конфликта и рефлексии)
- 4 Условный план действий - внутренняя взрослость (посткритическая стадия)

В ближайшие планы исследования входит обработка полученных результатов по всем диагностическим процедурам и методикам, а так же их статистическая обработка и написание выводов исследования.

Список литературы

1. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996.
2. 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.
3. 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.
4. Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов: Учеб. пособие для студ. высш. пед. заведений. - М.: Издат. центр, 2000. - 184 с.
5. Цукерман Г.А., Венгер А.Л. Развитие учебной самостоятельности средствами школьного образования // Психологическая наука и образование. 2010. №4. С.10



**ВОСПРИЯТИЕ ПОЛИКОДОВОГО МАТЕРИАЛА ЭКСТРЕМИСТКОЙ
НАПРАВЛЕННОСТИ ЮНОШАМИ И ДЕВУШКАМИ
С ТОЛЕРАНТНОЙ/ИНТОЛЕРАНТНОЙ УСТАНОВКОЙ**

Мельникова А.Ю.

научный руководитель канд. психол. наук Потапова Е.В.

Сибирский федеральный университет

В настоящее время, число проявлений экстремизма в России и за рубежом продолжает свой рост. Из-за социально-экономического кризиса, а также из-за падения жизненного уровня основной массы населения страны, многие люди подтверждены влиянию экстремистов и способны присоединиться к различным группировкам экстремисткой направленности.

Внедрение экстремизма имеет опасные последствия для будущего нашей страны, так как именно молодежь является целью для вербовки экстремистами.

Хоть Уголовный кодекс Российской Федерации и предусматривает наказание за организацию экстремистского сообщества, а также за совершение иные экстремистских преступлений, но данное обстоятельство не способно уменьшить вероятность появления новых лиц в ряду у экстремистских группировок.

Всё это является следствием находящихся в свободном доступе текстов экстремисткой направленности, которыми завалены средства массовой информации и сеть «Интернет».

На телевидении, в средствах массовой информации, в сети «Интернет» ведётся пропаганда экстремизма. Особенно часто экстремизм пропагандируется в социальных сетях, где зарегистрировано множество людей, легко попадающих под влияние экстремистов. Такая пропаганда достигла таких пределов, что в России 1 декабря 2015 года впервые назначено реальное лишение свободы за пропаганду экстремизма в социальных сетях, что подтверждает всю серьёзность совершённого преступления.

В ситуации российской социально-экономической нестабильности и наличия в стране многонационального населения большое значение приобретает формирование толерантности детей и взрослых к другому человеку как терпимости к проявлениям уникальности «Другого» (но не к его человеконенавистническим установкам) в культурном, этническом и религиозном смысле. Проявление толерантности/интолерантности к «Другому» обусловлено его характеристиками в массовом и индивидуальном сознании, в конечном счете, базируемыми на бинарных оппозициях «Мы-Они», «свой-чужой», «Враг-Друг»^[1].

Существенную роль во включении личности в экстремистские организации и в формировании определенного отношения к экстремизму играют устойчивые характеристики личности, формирующиеся на базе совокупности норм и ценностей, накладывающие отпечаток на поступки личности, на ее отношение к миру, к другому человеку, на выбор способов общения^[2].

Таким же влиянием обладает установка, которая уже имеется у человека.

Унадзе Д.А. определяет, что: «установка представляет собой не врожденное свойство нервной или иной биологической системы, а состояние личности, возникающее на основе взаимодействия её потребности и соответствующей внешней ситуации»^[3].

В.М. Соколов считает, что толерантность является нравственно-психологической установкой личности. Её суть – терпимость к «чуждому» и «иному». Толерантность может быть присуща не только отдельному человеку, но и группе^[4].

Анализ литературы позволяет сделать вывод о влиянии толерантной/интолерантной установки на восприятие образа «Свой» и «Чужой».

Замысел исследования:

Состоит в изучении динамики трансформации образов «Чужой» и «Свой» после ознакомления с текстом экстремисткой направленности в зависимости от уровня толерантной/интолерантной установки респондента. Исследование планируем провести на массовой аудитории. Результаты исследования могут показать, будут ли поликодовые материалы экстремисткой направленности влиять на формирование образа «свой-чужой» у юношей и девушек.

Исследование направлено на лиц, старше 18 лет. Уже имеющиеся диссертационные исследования и проводившиеся эксперименты показали, что к данному возрасту установки, психические процессы уже сформированы, поэтому такие исследования этичны, кроме того, после проведения исследования будут проведена психологическая процедура, которая снимает напряженность после ознакомления с материалами, беседа о позитивном вкладе лиц той или иной национальности в культуру и социальные проекты.

В планируемом исследовании, будет взят межнациональный, националистический контекст понятий «Свой» и «Чужой».

Националистический экстремизм – радикальные, интолерантные идеи и действия в отношении представителей иной народности, национальности, этнической группы; стремление к политическому или физическому устранению нетитульного населения; агрессия, в крайних формах – терроризм в отношении людей иной этнической группы, даже в отношении большинства ^[5].

Поликодовые материалы экстремисткой направленности, которые будут использованы в планируемом исследовании, будут содержать в себе признаки националистического экстремизма.

Объект: Юноши и девушки старше 18 лет, которые являются студентами Сибирского федерального университета.

Выборка: Студенты Сибирского федерального университета старше 18 лет в количестве 50 человек. Выборка равномерно распределена по половому признаку (50 % юношей, 50 % девушек).

Исследовательский вопрос: Как поликодовые материалы экстремисткой направленности влияют на восприятие образов «Свой» и «Чужой» на юношей и девушек старше 18 лет с интолерантной, толерантной установкой?

Предмет: Содержание образов «Свой» и «Чужой» при их трансформации после восприятия поликодовой информации экстремисткой направленности.

Гипотезы:

1. Трансформация образов «Свой» и «Чужой» при восприятии поликодовой информации экстремисткой направленности у девушек и юношей будет зависеть от толерантной/интолерантной установки респондентов.

2. У девушек и юношей старше 18 лет с интолерантной установкой при восприятии поликодовой информации экстремисткой направленности трансформация образов «Свой» и «Чужой» будет выражена.

3. У девушек и юношей старше 18 лет с толерантной установкой при восприятии поликодовой информации экстремисткой направленности трансформация образов «Свой» и «Чужой» выражена не будет.

4. Наиболее выражена трансформация образа «Свой» и «Чужой» у юношей и девушек с интолерантной установкой будет при радикальном содержании поликодовых материалов.

Этика исследования:

Перед проведением исследования, будут заданы следующие вопросы:

1. Вам уже исполнилось 18 лет?
2. Встречались ли Вам ранее материалы экстремисткой направленности?
3. Готовы ли Вы в случае негативного влияния данного исследования пройти реабилитационную беседу?

Метод:

- тестирование;
- опрос;
- контент-анализ.

План исследования:

1. Проведение методики диагностики общей коммуникативной толерантности, предложенная В.В.Бойко (Практическая психодиагностика, 1998), которая позволяет диагностировать толерантные и интолерантные установки личности, проявляющиеся в процессе общения.

2. «Шкала враждебности» (В. Кук -Д. Медлей), оценивающая выраженность тенденции к противоположному полюсу толерантности – интолерантности.

3. Используя критерии психолингвистического анализа признаков толерантного и интолерантного материала, предоставить к выполнению задание, в котором респондент после восприятия поликодовой информации экстремисткой направленности должен заново описать ситуацию своими словами.

Список литературы

1. Альперович В.Д. К проблеме формирования толерантности к другому: представления о враге и друге взрослой личности // Материалы международной научно-практической конференции. - Пенза – Решт: Научно-издательский центр «Социосфера», Коновалов А.П., Панин М.С. (ред.), 2013 – 206 с.

2. Лабунская В.А. - Социально-психологические причины интолерантного общения // Век толерантности. 2001. № 3–4. С. 100–112.

3. Унадзе Д.А. - Общая психология // перевод Е. Чомахидзе, Спб.: ООО «Питер Принт», 2004 – 142 с.

4. Соколов В.М. Толерантность: состояние и тенденции / В. М. Соколов // Социологические исследования. – 2003. – № 8. С. 54 – 63

5. Баева Л.В. Проблема противостояния молодежному экстремизму в современной России // Информационное сопровождение геополитической безопасности территорий Юга России и прикаспийского региона: Материалы Международной научно-практической конференции (г. Астрахань, 28 мая 2010 г.) Астрахань: Изд. дом «Астраханский университет», 2010. С. 26-33.



ИЗМЕНЕНИЯ В САООТНОШЕНИИ В ПРОЦЕССЕ ДОЛГОВРЕМЕННОГО УЧАСТИЯ В КЛИЕНТСКО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ГРУППЕ В АРТГЕШТАЛЬТ ПОДХОДЕ

Никифорова М. В.

научный руководитель канд. психол. наук, доц. Скутина Т. В.

Сибирский федеральный университет

Психотерапия уже довольно долгое время занимает в практической психологии очень важное место. Существует множество методов работы в психотерапии, например, бихевиоральная терапия, психоаналитическая, гуманистическая, гештальт-терапия, терапия искусством и многие другие. Одним из самых новых методов работы в психотерапии является Артгештальт-терапия. Особенность такого метода заключается в том, что обязательной составляющей терапии, которая базируется на теоретических положениях и методах работы с клиентом, разработанных Ф. Перлзом в рамках теории гештальта, является использование арт-средств – рисование, танец, драма и т.д.

Эффективность применения творческих методов в терапии уже давно обсуждалась и доказывалась (К. Юнг, А. Хилл, М. Наумбург, Э. Крамер) [3]. В частности, выявлено, что использование арт-средств значительно облегчает работу со своими внутренними переживаниями и плохо осознаваемыми конфликтами. В свою очередь, основными целями в Гештальт-терапии является осознание своих потребностей, своих границ, особенностей контакта, а также достижение позитивного самоотношения [2].

Самоотношение в данном исследовании понимается нами, как специфика отношения личности к собственному «Я». Структура самоотношения включает в себя оценочные компоненты, такие как самоуверенность, саморуководство, отраженное самоотношение; эмоциональные компоненты – самоценность, самопринятие, самопривязанность; и компоненты самоунижения – внутренняя конфликтность и самообвинение [1]. Также отношение к самому себе может иметь позитивную или негативную эмоциональную окраску, иметь субъектную или объектную направленность. В случае объектного отношения к самому себе личность оценивает себя с инструментальной точки зрения, или другими словами, какую выгоду могут принести те или иные стороны своего «Я». В случае субъектного отношения собственное «Я» понимается как уникальное, развивающееся, связано с поиском смысла существования и самореализацией, то есть собственное «Я» выступает как самоцель, а не как средство для достижения чего-либо [4].

Таким образом, с помощью нашего исследования мы смогли выяснить, какие особенности влияния на самоотношение оказывает Артгештальт-терапия.

Нами было осуществлено исследование с **целью**: выявить различия в изменении самоотношения у женщин, участвующих и не участвующих в долговременной Артгештальт группе.

Нами были решены следующие **теоретические задачи**:

- 1) Проанализировать литературные источники на тему самоотношения, что означает это понятие и из каких компонентов состоит;
- 2) Описать специфику метода Артгештальт, его цели и возможные результаты;

3) Проанализировать литературные источники и выделить описание результатов исследований о влиянии Гештальт-терапии и использования арт-средств в терапии на структуру самооотношения.

А также **задачи эмпирические:**

1) Разработать программу исследования, позволяющую выявить особенности изменений в структуре самооотношения у участниц группы, работающих по методу Артгештальт, по сравнению с женщинами тех же лет и того же социального положения, не участвующих ни в каких терапевтических, образовательных, развивающих практиках;

2) Подобрать методики, позволяющие установить особенности самооотношения у участников группы.

Участниками эмпирического исследования выступили женщины, участвующие в долговременной артгештальт группе, а также женщины того же возраста и социального положения, не участвующие во время исследования ни в каких образовательных и терапевтических психологических практиках.

Предметом исследования являются особенности изменений самооотношения у женщин в течение 6 месяцев участия в клиентско-образовательной группе по Артгештальт-терапии, по сравнению с не участвующими.

Эмпирически проверялись следующие **гипотезы:**

У женщин, участвующих в артгештальт группе, в отличие от не участвующих, в течение 6 месяцев наблюдается:

1) Снижение внутренней конфликтности и самообвинения, а также повышение показателей эмоционального и оценочного компонентов самооотношения;

2) Некоторые показатели эмоционального и оценочного самооотношения будут выходить за верхние границы нормы;

3) Увеличение субъектных компонентов самооотношения с положительной эмоциональной окраской;

4) Изменения в самооотношении однонаправленного характера.

Для её проверки нами выбраны следующие **методы и методики:**

1. Метод анализа литературных источников;

2. Метод опроса;

3. Метод статистической оценки значимости изменений;

4. Методика самооотношения МИС Пантелеева;

5. «Кто Я?» Куна (модификация Румянцевой);

6. Постэкспериментальное интервью, направленное на выявление особенностей самооотношения у испытуемых.

Результаты исследования

Исследование проводилось в три этапа: 1 этап – сбор первоначальных данных, 2 этап – сбор конечных данных, 3 этап – обработка полученных данных.

Мы предложили принять участие в исследовании 10 женщинам, которые на тот момент начинали посещать клиентско-образовательную группу в Артгештальт-подходе. Также мы предложили принять участие 8 женщинам примерно того же возраста и социального положения, которые во время всего исследования не участвовали ни в каких терапевтических и образовательных психологических практиках.

Первый этап исследования проводился в ноябре 2014 года, и включал в себя проведения опроса с помощью методики самооотношения МИС Пантелеева, методики «Кто Я?» в модификации Румянцевой (на количество субъект-объектных и субъект-субъектных положительных и отрицательных компонентов самооотношения), а также



интервью, которое включало в себя вопросы о том, какое отношение к себе у участниц на момент интервьюирования, хотели бы они это отношение изменить и в чем.

Второй этап исследования проводился в июне 2015 года, и включал в себя те же методики, что и на первом этапе, а также интервью, с помощью которого мы пытались выяснить, отмечают ли участницы группы изменения в отношении к себе и какие, и что по их мнению повлияло на эти изменения.

После проведения первичного и итогового замера данные были подсчитаны и проанализированы на значимость изменений с помощью Т-критерия Стьюдента для зависимых выборок. Таким образом, по методикам МИС и «Кто Я?» получились следующие результаты:

1) МИС. В экспериментальной группе наблюдаются значимое понижение по шкале «внутренняя конфликтность» ($t=5,6$; уровень значимости $p<0,05$) и понижение по шкале «самообвинение» на границе значимости ($t=2,6$; уровень значимости $p<0,05$). В контрольной группе значимых различий не наблюдается.

2) «Кто Я?». В экспериментальной группе наблюдаются значимое увеличение количества субъект-субъектных положительных компонентов самооотношения. В контрольной группе значимых различий не наблюдается.

Таким образом, в ходе анализа полученных данных подтвердились следующие гипотезы:

1) У участниц группы по Артгештальт-терапии наблюдается статистически значимое снижение внутренней конфликтности и снижение самообвинения на границе значимости;

2) Наблюдается статистически значимое увеличение субъект-субъектных компонентов самооотношения с положительной эмоциональной окраской.

Список литературы

1. Пантилеев С.Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система. М., 1991.
2. Перлз. Ф. Теория Гештальт-терапии. М., 2001.
3. Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика: Пер. с англ./Общ. ред. и вступ. ст. Л. А. Петровской. М., 1990.
4. Сарджвеладзе Н. И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой. Тбилиси, 1989.



СОГЛАСОВАНИЕ ПАРТНЕРАМИ ЛИЧНОСТНЫХ ГРАНИЦ В ПАРЕ КАК ФАКТОР ПОСТРОЕНИЯ УДОВЛЕТВОРЯЮЩИХ ИХ ОТНОШЕНИЙ

Петроградова Е.М.

научный руководитель доцент, канд. психол. наук Скутина Т. В.

Сибирский федеральный университет

Аналитическое рассмотрение современных исследований и данных консультативной практики позволяет увидеть существование разных трудностей, возникающих у партнёров на пути построения долгосрочных и удовлетворяющих их отношений. Предмет нашего исследования - малоизученный к настоящему времени, важный аспект отношений в паре: процесс согласования личностных границ.

Вопрос совмещения двух тенденций, интенсивной психологической близости в союзе и сохранения собственных границ, является проблемным для многих пар. Исследование особенностей конфликтного взаимодействия и напряжений, связанных с трудностями в согласовании личностных границ в жизненном поле пары - актуальный запрос для консультативной практики. Но в то же время, требуется и формулирование рабочих понятий, разработка системы эмпирических критериев анализа и понимание особенностей применения разработок по данной направленности на практике.

Первостепенной целью для нашего исследования является создание рабочей модели критериев проявления функционирования личностных границ в диаде для изучения напряженности и конфликтов, которые возникают по поводу них. По результатам исследования мы хотим разработать методические принципы и приёмы психологической поддержки пары в согласовании личностных границ методом Аргештальт.

Многозначность и метафоричность применяемого термина «границы» определяет многоплановость рассмотрения этого понятия и необходимость конкретизации контекстов работы с ним.

При формулировании рабочего понятия «личностные границы» и при выдвижении гипотез об особенностях функционирования границ в паре, мы анализировали и учитывали следующие категории: жизненное пространство личности, психологическая теория поля (К. Левин), психологическое пространство личности, суверенность (С.К. Нартова-Бочавер), граница как разделение смысловых пространств (М.Ю. Лотман), граница как движущее начало активности (В.А. Петровский), типология границ в психологии свободы (Е.В. Кузьмина); психологическая близость, автономия и общность, граница-контакт, потребность.

В этой статье мы имеем возможность остановиться лишь на некоторых аспектах методологических оснований нашего исследования. Гештальт подход является ключевым направлением, на который мы опираемся. Ф. Перлз дифференцирует термины «соединение», «единение» и «контакт», вводя понятие «граница-контакт». Граница-контакт — необходимое условие процесса контакта, т.е. взаимодействия между субъектом и всем остальным, включая объекты внешнего мира, других субъектов и части организма или психики субъекта, воспринимаемые им в данный момент как «не Я». При этом, по Перлзу, граница-контакт не принадлежит организму целиком, а является неотъемлемым «органом» конкретного взаимодействия со средой при возникновении потребности.

Граница «Я» – это граница того, что человек допускает при контакте. Она определяет наши эмоционально и когнитивно значимые сферы, поведенческие проявления – все, что человек выделяет существенным, чтобы быть полностью

вовлеченным в окружающую действительность и одновременно откликаться на свои внутренние реакции.

«Везде и всегда, когда существуют границы, они воспринимаются одновременно и как контакт, и как изоляция», пишет Перлз, делая акцент на амбивалентности функций границ (дифференциации и интеграции с миром). Границы выделяют особое, подчеркивая его эксклюзивность, значимость и одновременно унифицируют, объединяя с общим и тотальным; защищают аутентичное, уникальное и в то же время ограничивают самобытное [4].

К. Левин рассматривает границу как поле реализации возможностей индивида в определенном жизненном пространстве. Основными характеристиками жизненного пространства личности он считал степень его структурированности и интегрированности, широту временной перспективы, а также степень проницаемости его границ. Анализ проницаемости внешних и внутренних границ имеет особое значение для нашей работы, так как эта характеристика связана с открытостью/закрытостью жизненного пространства человека к энергетическим и информационным импульсам, потокам «к» и «от» внутреннего и внешнего мира.

С помощью границ человек и обособляется в мире, и включается в него как часть. При изменении, усложнении жизненного пространства изменяется и число, и качества границ личности. Функция границы – обеспечение связи между «психологическими областями», а ее прочность обусловлена напряженностью и близостью к Я.

Для нашего исследования важно проанализировать работы С.К. Нартова-Бочавер. Она отмечает, что границы психологического пространства – это «контурные точки» описания личности. Психологическое пространство подвижно и зависит от интенсивности и осмысления жизнедеятельности человека.

«Структура иерархии мотивов определяет направленность расширения психологических границ, приводя к различным способам переструктурирования, конфигурации и внутреннего, личностного, и внешнего, социального, полей. Важным моментом является признание в любом из этих вариантов факта пульсирования границ — они не статичны, а динамичны, могут сжиматься и расширяться в зависимости от актуализации того или иного мотива и исходя из особенностей социальной ситуации» [1]. Причем психологическое пространство может по-разному взаимодействовать с пространствами других людей, быть частью пространства человека, доминирующего в диаде, частично пересекаться с ним или иметь некоторые места соприкосновения [2; 3].

Таким образом, мы используем следующее определение границ:

Границы представляют собой подвижные, динамические образования, амбивалентные по своей природе, благодаря которым формируется способность как к внешнему различению «Я» - «Другой», так и к внутренней дифференциации «Я» - «не Я» [1;2;4].

Для выделения и формулирования эмпирических критериев проявления личностных границ в паре мы концентрируем свое внимание на функционировании границ личного пространства (территориальные) и психологических. Поскольку мы исследуем отношения, эмоциональные и значимые для партнеров в диаде, психологические границы личности будем рассматривать в контексте понятий «психологическая близость» («Я», «Ты», «Мы») и важнейшего фактора, определяющего функционирование границ с позиций гештальт-терапии – «потребности».

Стернберг определяет близость эмоциональным компонентом отношений, а важными его составляющими - ощущения тепла, участия, желания помочь и

готовность делиться с ним сокровенными мыслями и чувствами. Близость согласно Г. С. Салливану - тип ситуации, включающий двоих и предоставляющий возможности для утверждения личных ценностей на основе сотрудничества.

Потребности - внутреннее состояние психологического или функционального ощущения недостаточности чего-либо, проявляется в зависимости от ситуационных факторов. Если потребность не удовлетворяется, желаемое и реальное не совпадают, то мы начинаем чувствовать дискомфорт и напряжение. Зону потребностей планируется исследовать с учетом функционирования проективных механизмов гештальт-терапии (слияние, проекция, ретрофлексия, интроекция, эготизм). Для нас представляет большой интерес изучение того, как осознает свои потребности человек, как умеет их предъявлять, а также как он чувствует и реагирует на предъявляемые потребности своим партнером.

При этом, следует учитывать динамику изменения их состояния и вариативность представленности характеристик границ у каждого из партнеров в зависимости от стадии отношений. Мы рассматриваем стадию начала сожительства на совместной территории, когда партнеры в возрасте 20-30 лет имеют стаж отношений в паре не более двух лет, а также не имеют детей и юридически оформленных отношений.

Таким образом, при разработке эмпирических критериев рабочей модели (проявления функционирования границ личного пространства и психологических границ), напряжений по поводу них, и при работе с парой непосредственно, необходимо учитывать три зоны, с которыми могут быть связаны напряжения в паре (см. Рисунок 1):

- осознание и предъявление своих личностных границ в контексте построения межличностных отношений;
- чувствительность к границам партнера (значение видеть границы партнера и учитывать их);
- согласованность представлений о функционировании границ обоими партнерами диады.

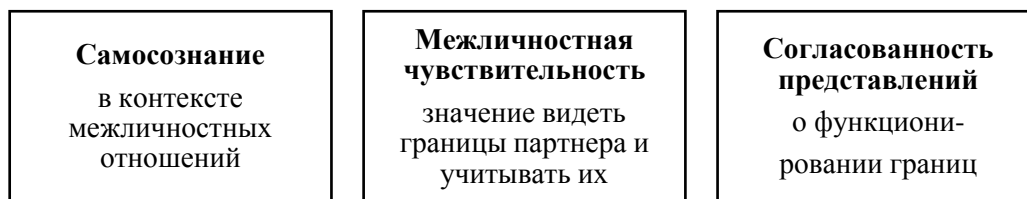


Рис 1. Основные сферы проявления личностных границ в паре

Следует отметить, что взаимодействие человека с окружающим миром может строиться по-разному, отражая индивидуальность и опыт человека, его творчество и субъективность переживания событий и явлений. Для гармоничной и полноценной жизни в обществе человеку требуется устанавливать баланс между своими личными потребностями и требованиями окружающих людей.

Важно не только сохранять целостность и здоровое функционирование своих границ, но и быть чувствительным к границам другого. На наш взгляд, для психологической практики большое значение имеет создание техник для поддержки пар в согласовании их границ, с предварительным многоэтапным процессом исследования особенностей изучаемой проблематики.

Список литературы

1. Марцинковская Т.Д. Психологические границы: история и современное состояние / Т.Д. Марцинковская // Мир психологии. — 2008. — №3. — С.55-61.
2. Нартова-Бочавер С.К. Понятие "психологическое пространство личности": обоснование и прикладное значение // Психологический журнал. 2003. — № 6.— С. 27–36.
3. Нартова-Бочавер. Психологическое пространство личности. Монография. — М.: Прометей, 2005. — 312 с.
4. Рягузова Е.В. Виды и функции границ в психологических исследованиях. Известия Саратовского университета 2011, Т.11 Сер. Философия. Психология. Педагогика, вып.1 с. 89–94.



ИССЛЕДОВАНИЕ ГРУППЫ РИСКА СОВРЕМЕННЫХ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК

Попцова В.Д., Колкова С.М.

научный руководитель канд.псих.наук Колкова С.М.

Красноярский государственный медицинский университет
им.проф.В.Ф.Войно-Ясенецкого

Наркомания является одной из самых коварных болезней. Социальная неустроенность и общая деградация, отчужденность, неуверенность в своем будущем, апатия и депрессивные настроения в обществе, отсутствие эффективных механизмов профилактики; не вовлеченность основной массы молодежи в конструктивную общественную, культурную и политическую деятельность; отсутствие позитивного и созидательного досуга у вышеназванной категории лиц; объективные личностные характеристики указанной социальной группы (критическое отношение к старшему поколению с поиском авторитетов среди сверстников, чрезмерная самоуверенность в своих силах, либо же обратное явление, общая социальная незрелость и т. д.) обуславливают особый острый характер данной проблемы государства. Молодежь воспринимает это как модное явление и, следовательно, как руководство к действию [1].

В своей работе мы провели диагностическое обследование для выявления отдельной группы риска употребления наркотических средств.

Рассмотрим анализ результатов, полученных по итогам проведения диагностики с помощью теста-опросника на выявление группы риска, которые представлены в рисунках.

Анализа результатов показал, что у 30 человек, учащихся на 2 курсе:

- 60% пробовали хоть один раз;
- 30% время от времени употребляют;
- 15 % в системе употребляют;
- 10 % не пробовали вообще.

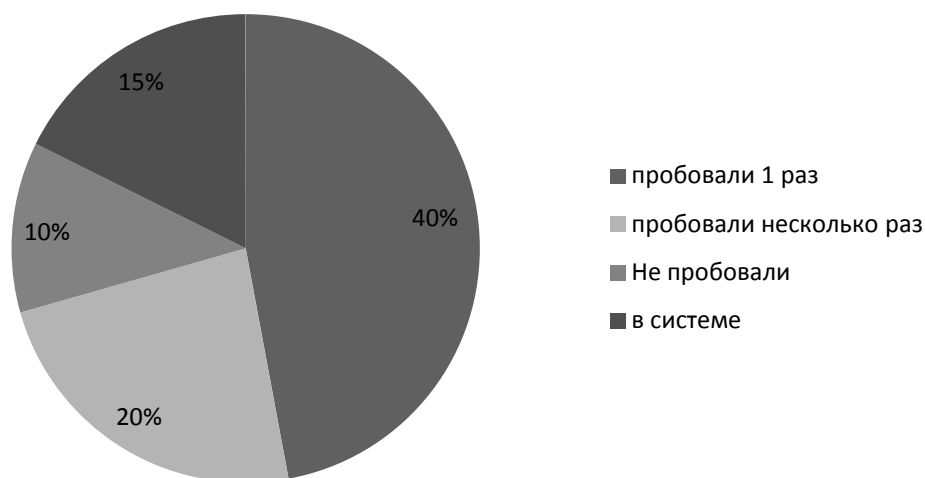


Рис. 1 - Анализ результатов теста-опросника «Выявление группы риска» среди студентов 2 курса

Уровень наркотической зависимости оценивался по количеству положительных ответов в анкете:

- 0 до 13 баллов – риск зависимого поведения не выражен;
- от 14 до 16 баллов – умеренно выраженный риск зависимого поведения;
- от 17 баллов и более – выраженные признаки склонности к риску зависимого поведения.

Анализ теста показал, что количество набравших до 13 баллов составляет – 16 человек, эти студенты относятся к группе, у которой риск зависимого поведения не выражен; количество студентов входящих в группу с умеренно выраженным риском зависимого поведения составляет 7 человек; число студентов входящих в группу склонности к риску зависимого поведения составляет 7 человек.

Сравнительные данные представлены на рисунке 2.

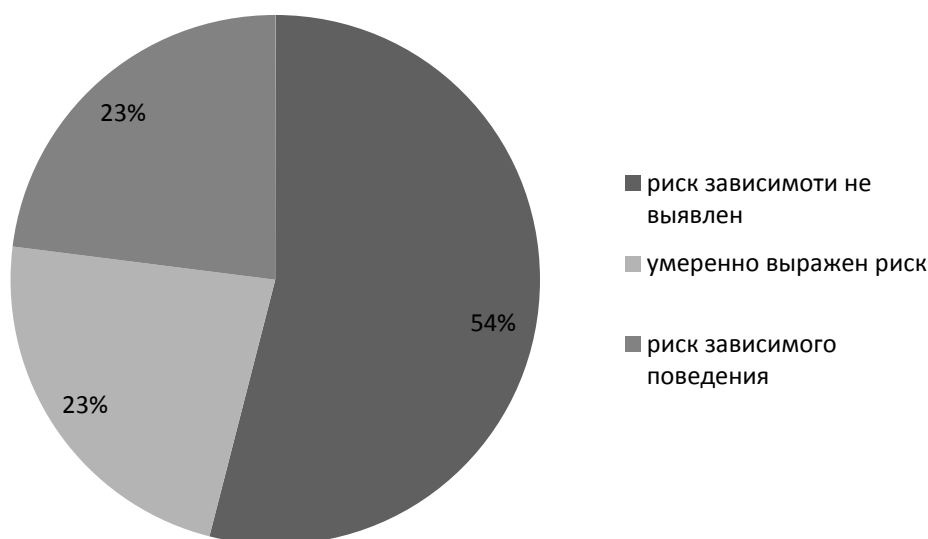


Рис. 2 - Принадлежность студентов по группам зависимости к наркотическим веществам

Результаты теста «Твое отношение к наркотикам и наркоманам» позволили выявить отношение студентов к наркотикам и наркоманам:

- 15 человек - в основном, правильно оценивают пагубность наркомании. Их взгляды достаточно устойчивы, а нравственное здоровье не вызывает опасения.
- 8 человек - должны быть осторожны. Их взгляды слишком легкомысленны. Есть такие, которые вызывают тревогу. Они должны быть тверже в своих негативных суждениях о наркомании;
- 7 человек - положение критическое. Они одобрительно относятся к наркотикам и наркоманам, что у них есть реальная возможность в скором будущем пополнить их ряды.

Сравнительные результаты представлены на рисунке 3.

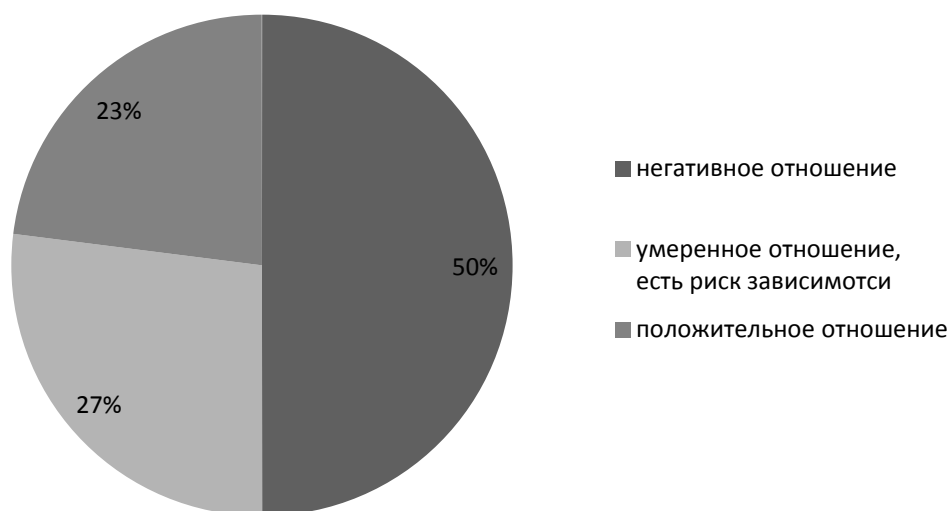


Рис. 3 - Результаты исследования отношения к наркотикам и наркоманам у студентов по методике «Твое отношение к наркотикам и наркоманам»

Таким образом, результаты констатирующего эксперимента показали, что большая часть юношей и девушек, так или иначе, сталкивается с употреблением наркотиков.

Нами была выделена группа риска – 7 человек и 7 человек, которые склонны к употреблению наркотиков и есть риск зависимости. А чтобы это предотвратить, необходима система профилактических мероприятий. Эти студенты были включены в экспериментальную группу для дальнейшей экспериментальной работы.

Список литературы

1. Молодежь и наркомания. Проблемы её решения. [Электронный ресурс]. - Код доступа: <http://www.newparlament.ru/tribune/view/3672>
2. Белогуров, С.Б. Популярно о наркотиках и наркоманиях. Книга для всех / С.Б. Белогуров. - СПб.; М.: Невский Диалект, 2012. – С. 119.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБСЛЕДОВАНИЕ СТУДЕНТОВ, ИМЕЮЩИХ ХРОНИЧЕСКИЕ СОМАТИЧЕСКИЕ ЗАБОЛЕВАНИЯ

Рассказова Н.В., Колкова С.М.

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

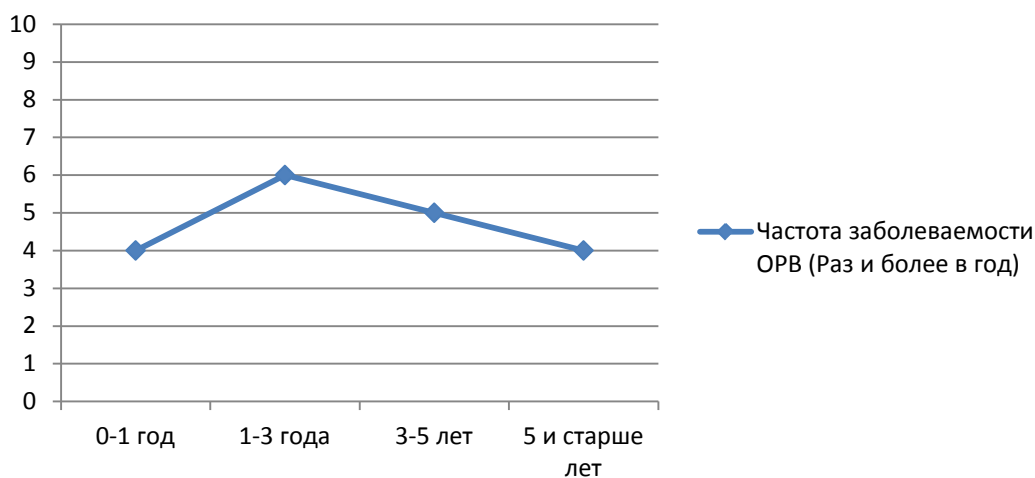
Красноярский государственный медицинский университет
им.проф.В.Ф.Войно-Ясенецкого

В наше время система среднего и высшего образования приобретает характер личностно-ориентированного обучения, при котором личностное развитие, как качественное преобразование всех психических сфер, играет важную роль. Сегодня будущему медицинскому работнику как профессионалу недостаточно владеть только знаниями и умениями, он должен быть гибким и адаптивным, обладать такими качествами, как: толерантность, гибкость мышления, организаторские и лидерские качества и главное стремление к самообучению, самовоспитанию и саморазвитию, что позволит ему успешно реализовать свой потенциал в деятельности. Но в реальной жизни у студентов крайне редко происходит осознание необходимости саморазвития. Вместе с тем следует отметить, что именно отношение к самому себе (самоотношение) создает главные предпосылки для формирования саморегуляции, самоактуализации и саморазвития. [2], [3]

Проблема формирования позитивного самоотношения в условиях, когда подросток имеет хроническое заболевание или синдром часто болеющего ребенка [1] в условиях адаптации, наименее изучена, что придает ей особую актуальность и значимость. Остановимся на исследовании заявленного направления на примере часто болеющих детей.

Синдром часто болеющего ребенка – понятие, которое объединяет в группу диспансерного наблюдения детей, которые чаще, чем их сверстники, болеют острыми респираторными заболеваниями. До настоящего времени в группу ЧБД относят детей на основании критериев, предложенных А.А. Барановым и В.Ю. Альбицким в 1986 году, которые основаны на «допустимой» частоте острых респираторных заболеваний в год в зависимости от возраста ребенка [10] (График 1).

Частота заболеваемости ОРВ (Раз и более в год)



**График 1 – Критерии включения детей в группу ЧБД
(Альбицкий В. Ю., Баранов А.А.)**

Категория ЧБД в настоящее время незаслуженно выпадает из сферы научно-практических исследований (в отличие от детей, страдающих определенными хроническими соматическими и психическими заболеваниями). Имеющиеся в литературе данные освещают в основном медико-физиологические аспекты проблемы ЧБД [6]. Также этот термин отсутствует и в МКБ-10, но, не смотря на это, все больше врачей и психологов говорят о необходимости профессиональной психологической помощи этой категории детей. Такая необходимость связана, по мнению медиков, с наличием в анамнезе у большинства ЧБД острых и хронических психотравмирующих ситуаций [6]. В психологической литературе приводятся некоторые данные, указывающие на отличия часто болеющих детей от их здоровых сверстников по ряду индивидуально-психологических характеристик [Арина Г.А., Коваленко Н.А., 1995]. Так, для них характерны выраженная тревожность, боязливость, неуверенность в себе, быстрая утомляемость, зависимость от мнения окружающих (прежде всего, от мнения мамы)[6].

При адекватной и даже несколько завышенной вербализованной осознанной самооценке у часто болеющих детей существует негативное эмоциональное самоотношение, иногда доходящее до аутоагрессии. При этом психологическим контекстом такого самоотношения является сравнение с матерью: «Она такая хорошая, а я, такой плохой, ее недостойн». Для 62% часто болеющих детей характерно приписывание себе отрицательных эмоций, таких как горе (печаль), страх гнев (злость) и чувство вины[6].

В качестве источников психологических особенностей часто болеющих детей можно

- рассматривать несколько:
- частота переносимых заболеваний;
- условия жизни;
- особенности семьи;
- методы воспитания и т. д. [Михеева А.А., 1999]

Также исследователями выделено, что социальная ситуация развития больного ребенка характеризуется следующими особенностями:

- дефицитностью общения детей со сверстниками;
- отсутствием условий для реализации ведущего вида деятельности — игры;
- ограниченностью общения детей кругом семьи;
- неблагоприятными личностными проявлениями родителей;
- наличием у родителей непродуктивных установок по отношению к ребенку и применением - неэффективных стилей воспитания;
- тревожно-конфликтной психологической атмосферой в семье [6].

Таким образом, дети с частыми респираторными заболеваниями, отнесенные в группу ЧБД, требуют составления индивидуального плана диспансеризации и систематического наблюдения педиатра. Врач, наблюдающий часто болеющего ребенка, должен не только адекватно лечить возникшую ОРИ, но и понять, какие эндогенные и экзогенные факторы сформировали склонность конкретного пациента к повышенной восприимчивости к инфекционным агентам, и попытаться всеми возможными эффективными (но не агрессивными) способами повлиять на эти факторы. Также не стоит забывать и психолого-педагогической коррекции таких детей. В научной литературе по психосоматике отмечается тот факт, что если одной из причин ЧБД являются психологические проблемы семьи, то такой способ реагирования, как уход в болезнь закрепляется и впоследствии «растет» вместе с ребенком. Далее уже взрослый человек пользуется таким сценарием, что ведет не

только к неконструктивному способу реагирования, но к личностной деформации в дальнейшем.

Мы предположили что, наличие у студентов-подростков хронических соматических заболеваниями или с синдрома часто болеющих детей негативно влияет на уровень формирования позитивного самоотношения.

Для исследования были выбраны студенты фармацевтического колледжа КрасГМУ им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого 1 курса, в возрасте 16 лет. В результате проведенного первого этапа исследования из 60 человек с помощью анкетирования были выбраны 36 человек для дальнейшего исследования, где 18 человек основная группа и 18 – контрольная.

Для проведения исследования были использованы следующие методики:

-Анкета была разработана для исследования наличия у студентов-подростков хронических соматических заболеваниями или с синдрома часто болеющих детей, с целью определить состав основной и контрольной групп. В анкете семь вопросов со свободной формой ответа;

- Тест - Опросник самоотношения (В.В. Столин, С.Р. Пантелеев);

- Опросник А. И. Сердюка для изучения самооценки социальной значимости болезни;

- Тест Дифференциальной Самооценки Функционального Состояния (САН).

В ходе проведения тестирования в группах были получены следующие результаты:

1) По методике «Исследование самоотношения В.В. Столин, С.Р. Пантелеев» в основной выборочной группе наиболее низкими показателями были по шкалам «Самоуважение» - 46,4%, «Ожидаемое отношение от других» - 36,74%, «Самоуверенность» - 45,8%, «Отношение других» - 35,05%, «Самообвинение» - 49,05%, «Самопонимание» - 47,2%.

В ходе проведения такой же методики в контрольной группе, студенты которой не имеют хронических заболеваний или синдрома часто болеющего ребенка, результаты были в пределах нормативной границы. Наиболее низкие результаты были получены в шкалах «Ожидаемое отношение от других» - 46,51%, «Отношение других» - 47,9%. Несмотря на то, что эти показатели находятся ниже нормативной границы, они в сравнении с показателями основной выборочной группы являются более высокими.

2) По методике «САН» в основной выборочной группе наиболее низкие показатели оказались в шкале «Активность» - 3,8 балла, в шкале «Самочувствие» - 4,5 балла. Данные результаты говорят о том, что у испытуемых проявляется тенденция к нарастанию усталости и соотношение между шкалами изменяется за счет относительного снижения самочувствия и активности по сравнению с настроением.

3) По результатам заключительной методики «Изучение самооценки социальной значимости болезни А.И. Сердюка» были получены следующие результаты: снижен уровень по шкалам «Ограничение ощущения силы и энергии», «Ограничение удовольствий», «Ограничение свободного времени», «Материальный ущерб» - 2 балла.

Данные показатели помогают оценить влияние болезни на разные сферы социального статуса больных и определить направление работы в психотерапии и психокоррекции. В нашей работе данные показатели помогут определить точки, которые следует включить в психопрофилактическую программу.

Анализируя имеющиеся результаты, выявилась следующая подтвержденная связь: у студентов-подростков, имеющих хронические соматические заболевания или синдром часто болеющего ребенка, уровень самоотношения ниже, чем у здоровых студентов.



Список литературы

1. Бройтигам В., Кристиан П., Рад М. Психосоматическая медицина: Кратк. учебн. / Пер с нем. Г.А. Обухова, А.В. Бруенка; Предисл. В.Г. Остроглазова. – М.: ГЭОТАР МЕДИЦИНА, 1999
2. Кольшко А.М. Психология самоотношения: Учеб. пособие / А.М.Кольшко. - К62 Гродно: ГрГУ, 2004.
3. Пантеев С. Р. Самоотношение // Психология самосознания. Хрестоматия. – Самара: БАХРАХ-М, 2000. – С. 208-242.
4. Самсыгина Г.А. Часто болеющие дети: проблемы патогенеза, диагностики и терапии // Эл. ресурс. Режим доступа: http://medi.ru/doc/f42_bioparox_28.htm



ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА АРТ-ТЕРАПИИ ПРИ РАБОТЕ С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С ОВЗ

Сараева М.С.

научный руководитель канд. психол. наук Басалаева Н.В.

Сибирский федеральный университет

При поступлении в школу изменяется и жизнь ребенка. Дошкольное детство кончилось. А это значит, что ребенок и физически, и психологически готов к обучению, подготовлен к новому важному периоду своей жизни, к выполнению многообразных требований, которые предъявляет ему школа и учителя. Но, к сожалению, есть дети, которые, не могут ходить в обычную школу. К данной категории детей относятся дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) - особая категория детей, имеющих проблемы в физическом, умственном или психическом развитии. Для «особых» детей, инвалидов или имеющих хронические нарушения в здоровье, необходимо создавать особые условия для приспособления к окружающему миру. Многие из таких детей социально изолированы от сверстников в силу заболевания, и имеют возможность общения с детьми только в пределах школы или больницы.

Длительное время одной из проблем обучения и развития данной категории детей остаётся проблема оптимизации психокоррекционной помощи им на начальном этапе школьного образования. Несформированность многих психических функций относительно возрастной нормы значительно затрудняет процесс обучения детей с ОВЗ. Особенно сильно тормозится освоение учебной деятельности из-за отставания в развитии базовых сфер психики, связанных с процессом непосредственного познания — сенсорной, моторной и речевой.

В этот период необходимо оказание школьникам комплексной дифференцированной помощи, направленной на преодоление трудностей овладения социальными и познавательными компетентностями, что в конечном итоге будет способствовать более успешной их адаптации и интеграции в общество. Ведь развитие сенсомоторной координации влияет не только на освоение первоклассниками сложнейшего навыка - письма, чтения, но и выступает важным условием общего психического развития всех учащихся начальных классов.

Уровень психического развития пришедшего в школу ребенка с ОВЗ зависит не только от времени возникновения, характера и даже степени выраженности первичного нарушения развития, но и от качества предшествующего обучения и воспитания.

Социальная ситуация ужесточает условия жизни ребенка и выступает для него как стрессогенная. У каждого ребенка с ОВЗ, поступившего в школу, повышается психическая напряженность. Это отражается не только на физическом здоровье, но и на поведении ребенка.

Арт-терапия – естественный и бережный метод исцеления и развития души через художественное творчество, активно развивающийся как комплекс психотерапевтических методик. Искусство оказывает свое воздействие не механически, благодаря своим особым свойствам, но существенна и встречная активность личности, поэтому в арт-терапии предпочтительно создание своей творческой продукции, а не использование готовых произведений искусства.

Первоначально арт-терапия возникла в контексте теоретических идей З. Фрейда и К. Г. Юнга, а в дальнейшем приобретала более широкую концептуальную базу, включая гуманистические модели развития личности К. Роджерса и А. Маслоу.

Главная цель арт-терапии — гармонизация личности, поэтому значение метода особенно возрастает, когда речь заходит о детях с ограниченными возможностями здоровья. Через развитие возможностей самопознания и самовыражения средствами художественной деятельности можно изменить стереотипы поведения, повысить адаптационные способности, найти компенсаторные возможности такого ребенка и в конечном итоге — успешно интегрировать его в общество. Арт-терапия может быть использована как в индивидуальной, так и в групповой формах.

Арт-терапия имеет свои общие функции для использования в работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья:

- катарсическая - очищающая, освобождающая от негативных состояний;
- регулятивная - снятие нервно-психического напряжения, регуляция психосоматических процессов, моделирование положительного психоэмоционального состояния;
- коммуникативно-рефлексивная - обеспечивающая коррекцию нарушений общения, формирование адекватного межличностного поведения, самооценки

В настоящее время особенно яркие результаты дает арт-терапия для младших школьников с ограниченными возможностями в здоровье. Для того чтобы ребенок чувствовал себя счастливым, был способен лучше адаптироваться и преодолевать трудности, ему необходимо иметь положительное представление о себе. Дети с отрицательной самооценкой склонны чуть ли не в каждом деле находить непреодолимые препятствия. У них высокий уровень тревожности, они хуже приспосабливаются к жизни, трудно сходятся со сверстниками. Пассивность, мнительность, повышенная ранимость, обидчивость часто свойственны детям с заниженной самооценкой. Они не хотят участвовать в играх, потому что боятся оказаться хуже других, а если участвуют в них, то часто обижаются и уходят. Иногда дети, которым дается негативная оценка в семье, стремятся компенсировать это в общении с другими детьми. Они хотят всегда и везде быть первыми, и если им это не удастся, такие дети могут быть агрессивны по отношению к сверстникам, вымещать на других все свои негативные эмоции. У таких детей очень высок риск деструктивного поведения по отношению к самим себе или к окружающим людям; их внутренний потенциал остается нераскрытым.

Таким образом, становится очевидным необходимость оказания своевременной социально - психологической помощи данной категории детей и родителей.

Список литературы

1. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: Учеб. Для студ. Сред. И высш. Пед. Учеб. Заведений/ Е.А. Медведева, И.Ю. Левченко, Л.Н. Комисарова, Т.А. Добровольская. –М.: ИЦ “Академия”, 2001. – 248с.
2. Башкирова Е. Н. Развитие детей с ОВЗ приемами арт-терапии [Текст] / Е. Н. Башкирова // Психология в России и за рубежом: материалы II международной научной конференции (г. Санкт-Петербург, ноябрь 2013 г.). — СПб.: Реноме, 2013. — С. 85-90.
3. Киселева М.В. Арт-терапия в работе с детьми: Руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми. – СПб.: Речь, 2006. – 160 с.
4. Красный Ю.Е. Арт – всегда терапия. Развитие детей со специальными потребностями средствами искусств. М., 2006, 204 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБСЛЕДОВАНИЕ СТУДЕНТОВ С ВЫСОКИМ УРОВНЕМ СОЦИАЛЬНОЙ ФРУСТРИРОВАННОСТИ

Сацук Д.В., Колкова С.М.

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

Красноярский государственный медицинский университет

им. проф. В.Ф.Войно-Ясенецкого

Первый год обучения в высшем учебном заведении исследователи связывают с адаптацией к новым условиям, коллективу. Второй год обучения связан прежде всего с накоплением событий, вызывающих у многих студентов состояние длительной фрустрации. Состояние неудовлетворённости внешним окружением создаёт ситуацию хронического стресса и провоцирует различные психосоматические реакции. Социальную фрустрированность можно рассматривать как специфический комплекс переживаний и отношений личности, возникающий в ответ на действие фрустрирующих факторов. Весьма вероятно, что длительное дестабилизирующее действие социально-фрустрирующих факторов формирует напряженность адаптивных механизмов и парциальную дезадаптацию (предболезнь), а при малоэффективной психологической защите и отсутствии социальной поддержки - тотальную психическую дезадаптацию (болезнь), и как следствие, снижение КЖ. Такая схема развития психической дезадаптации приложима к любой форме патологии, поскольку речь идет о роли психосоциальных факторов в формировании внутренней картины болезни и оценке ее прогноза. [3, с.25]

Уровень неудовлетворённости человека своим ближайшим социальным окружением влияет на возникновение различных психосоматических симптомов. [2] Исследуем для последующей организации коррекции социальную фрустрированность.

Исследование проведено в Красноярском государственном медицинском университете на кафедре «Кафедра клинической психологии и психотерапии с курсом ПО». Участвовали 29 студентов 2-го курса.

Изучение социальной фрустрированности проводили с помощью методики «Уровень социальной фрустрированности» Л.И. Вассермана, Б.В. Иовлева и М.А.Беребина». Оценивается условно «абсолютная» степень выраженности «удовлетворенности – неудовлетворенности» в сфере отдельно рассматриваемого отношения вне общего контекста опросника.

Выделяются 5 основных направлений по 4 позиции в каждом:

удовлетворенность взаимоотношениями с родными и близкими (с женой, мужем, родителями, детьми);

- удовлетворенность ближайшим социальным окружением (друзьями, коллегами, начальством, противоположным полом);

- удовлетворенность своим социальным статусом (образованием, уровнем профессиональной подготовки, сферой профессиональной деятельности, работой в целом);

- социально-экономическим положением (материальным положением, жилищно-бытовыми условиями, проведением свободного времени и отдыха, своим положением в обществе).

Исследование психосоматических жалоб проводилось с помощью методики «Гиссенский опросник психосоматических жалоб. Перевод и адаптация В.А. Абабков, С.М. Бабин, Г.Л. Исурина и др., 1993» Результаты можно использовать двумя способами: Первый предполагает анализ симптомов и частоты их проявления у

испытуемых. Второй - подсчёт результатов по основным шкалам: «Истощение» - характеризует неспецифический фактор истощения, который указывает на общую потерю жизненной энергии и потребность пациента в помощи; «Желудочные жалобы» - отражает синдром нервных (психосоматических) желудочных недомоганий (эпигастральный синдром); «Ревматический фактор» - выражает субъективные страдания пациента, носящие алгический или спастический характер; «Сердечные жалобы» - указывает, что пациент локализует свои недомогания преимущественно в сердечно-сосудистой сфере; «Давление жалоб» - характеризует общую интенсивность жалоб, «ипохондричность» не в традиционном понимании этого термина, а с точки зрения психосоматического подхода.

На основании проведённого исследования получились следующие результаты:



График 1 – Социальная фрустрированность испытуемых

- Полное отсутствие социальной фрустрированности (высокий уровень удовлетворённости) = 6 (20%)
- Социальная фрустрированность не декларируется (Скорее удовлетворён) = 8 (27%)
- Неопределённая оценка = 4 (13%)
- Умеренный уровень социальной фрустрированности (неудовлетворённости) = 1 (3%)
- Определённая и вполне отчётливая высокая социальная фрустрированность = 11 (37%)

Далее исследовали психосоматические жалобы 11 испытуемых, у которых подтвердилось наличие социальной фрустрированности. Что бы исключить соматический характер вышеуказанных жалоб, был проведёт опрос испытуемых на предмет наличия хронических заболеваний.

Результаты исследования, следующие:

- Шкала «Истощение» = 9 из них 2 испытуемых имели желудочные и ревматические жалобы
- Шкала «Желудочные жалобы» = 4
- Шкала «Ревматический фактор» = 2.

Полученные результаты доказывают взаимосвязь исследованных показателей и необходимость психологической помощи студентам, испытывающим проблемы социальной фрустрации. На что и будет направлен следующий этап психокоррекционной работы.

Список литературы

1. Левитов Н.Д. Фрустрация как один из видов психических состояний // Вопросы психологии. 1967. №6.
2. Малкина-Пых И. Г. Психосоматика: Справочник практического психолога. — М.: Изд-во Эксмо, 2005. — 992 с.
3. Методика для психологической диагностики уровня социальной фрустрированности и её практическое применение, Л.И.Вассерман, Типография СПб НИПНИ им. В.М.Бехтерева, 2004. -29 с.



**УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПОНЯТИЯ «ВЕЛИЧИНА»
У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ПРОГРАММЕ
РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ**

Серегина В.Ю.

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

Сибирский федеральный университет

В 1983 – 1984 годах Б. Д. Элькониным и группой психологов проводились эксперименты, связанные с оценкой уровня сформированности понятия «величина» у младших школьников, обучающихся по программе развивающего обучения (система Д.Б. Эльконина - В.В. Давыдова). Логика экспериментов предполагала, что преобразование объекта должно быть понято как преобразование отношений порядка, а это означает, что само отношение должно быть понято как объект преобразования. Различие должно быть понято как особый меняющийся объект, наряду с самими различаемыми объектами.

Б. Д. Эльконин предлагает рассматривать содержание понятия «величина», как изменение или сохранение отношений между объектами (больше, меньше, равно), а не как преобразование свойств вещей (удлинение, укорочение и т.д.).

Для того чтобы это было возможно, отношение объектов (их различие) должно выступить как особый предмет, который изменяется при преобразовании этих объектов. Этот предмет (соотношение, различие) должен быть отделен от самих преобразуемых объектов и представлен как ориентир и мера их преобразования - увеличения и уменьшения.

С помощью такого предмета, представленного отдельно от объектов, объективируется, выносится во вне и их отношение, и преобразование объектов одного в другой. С его помощью переход вещей осмысляется, понимается как построение или изменение отношения объектов, а отношение осмыляется как момент их преобразования.

В эксперименте Б.Д. Эльконина приняли участие 60 учеников 2-х классов школы №91 РАО г. Москвы. Из 60 учеников с экспериментальными заданиями справились 10, т.е. около 17% испытуемых.

Испытуемые, которые не справились с заданиями, утверждали, что с изменением разницы изменяются и предметы, например, если разница увеличивается – увеличивается и предмет. Некоторые испытуемые приводили обратную зависимость, например, если разница уменьшается – предмет увеличивается.

Б.Д. Эльконин: «Для большинства детей изменение разницы не опосредствовало изменение отношений различающихся предметов. Различие не стало смысловым центром понятия».

В данном контексте появился вопрос, связанный со способом диагностики сформированности понятия «величина». Основная сложность заключалась в том, каким образом представить разницу как особый объект манипуляций, задающий преобразование объекта; как построить сравнение объектов, согласно изменению разницы.

В 2014 году нами была разработана процедура диагностики актуального уровня сформированности понятия «величина». При помощи данной процедуры нами было проведено исследование актуального уровня сформированности понятия «величина» у младших школьников, обучающихся по программе развивающего обучения.

В исследовании приняли участие 45 испытуемых: 15 учеников 2-го, 15 учеников 3-го и 15 учеников 4-го класса Гимназии №1 «Универс» г. Красноярск.

Отталкиваясь о поставленной гипотезы о том, что к концу младшего школьного возраста ребенок способен удерживать понятие «величина» как изменение отношения объектов, мы надеялись проследить возрастную динамику формирования теоретического понятия «величина»: мы предположили, что в 4-м классе количество учеников, освоивших теоретическое содержание понятия «величина» будет значимо превышать количество таковых в 3-м классе, а количество таковых в 3-м классе будет превышать количество освоивших понятие во 2-м классе.

Нами были выделены качественные отличия в освоении понятия «величина» для каждого класса, однако обработка данных при помощи методов математической статистики показала, что динамика не прослеживается, что фактически подтвердило результаты, полученные ранее Б.Д. Элькониным.

Так у Б.Д. Эльколина родилось предположение о том, что способ преподнесения понятия «величина» не является адекватным содержанию, вкладываемому в данное понятие.

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».

Б.Д. Эльконин: «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».

По мнению Б.Д. Эльколина экранирование взрослым детского чувства собственного усилия должно стать основой действия с различием (разницей величин), которое, в свою очередь, является основой освоения теоретического содержания понятия «величина». 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 было создание 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 объектов как преобразования разницы величин.

Результаты пробного построения понимания теоретического содержания понятия «величина», представленные Б.Д. Элькониным, свидетельствуют о том, что чувство собственной активности порождения является исходным материалом освоения понятия «величина» как отношения действий.

На основании данных, полученных в результате упомянутого эксперимента, нами было принято решение положить его этапы в основу разработки упражнений для курса математики в программе развивающего обучения, 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.

Б.Д. Эльконин: «Таково, на мой взгляд, развертывание освоения смысла понятия - обнажение его «различительной способности».

Мы согласны с мнением Б.Д. Эльконина и предполагаем, что чувство собственной активности является основой в освоении теоретического содержания понятия «величина», как отношения действий преобразования и сравнения, а так же выделения разницы, как отдельного предмета манипуляций. Соответственно гипотезой нашего нового исследования стало предположение о том, экранирование чувства собственного усилия и его изменения в ситуации решения задач на изменение величин, является опорой понимания понятия «величина» как отношения действий сравнения и преобразования, а также опорой преобразования разницы.

В ходе нашего исследования, основным методом которого стал формирующий (психолого-педагогический) эксперимент, нами была разработана экспериментальная процедура для формирования понятия «величина» у младших школьников, обучающихся по программе развивающего обучения, основой для которой служит чувство собственной активности ребенка.

Разработанная нами экспериментальная процедура состоит из двух этапов и включает в себя всего 12 упражнений.

Для участия в формирующем эксперименте при помощи процедуры претеста нами было отобрано две группы испытуемых – экспериментальная и контрольная. Общее число испытуемых – 52, по 26 испытуемых в каждой группе. Важно отметить, что испытуемыми стали ученики 1-х классов Гимназии №1 «Универс» г. Красноярск, обучающиеся по программе развивающего обучения, которые только начали осваивать материал по математике.

Дизайн нашего исследования предполагал, что занятия с использованием упражнений по формированию теоретического понятия «величина» будут проводиться только с экспериментальной группой. Контрольная же группа участвует в процедурах пре- и пост-тестов для оценки и сравнения полученных результатов.

В течение 4-х месяцев, с января по март 2016 года нами были проведены занятия с использованием упражнений по формированию понятия «величина» для экспериментальной группы. Занятия проходили два раза в неделю в течение 45-60 минут.

Следующим этапом нашего исследования станет процедура пост-теста, которая позволит получить нам данные об уровнях сформированности понятия «величина» у испытуемых обеих групп. Данные, которые мы получим на этом этапе, а так же их обработка при помощи методов математической статистики, позволят нам сделать выводы об эффективности использования такого способа формирования теоретического содержания понятия «величина» и могут послужить основой для разработки конкретных учебных упражнений по освоению содержания понятия «величина», как отношения действий преобразования, и сравнения, в рамках предмета математики в программе развивающего обучения (схема Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова).

Таким образом, мы надеемся внести свой вклад в решение проблемы освоения учениками именно психологического смысла и теоретического содержания понятия «величина», а не его формальной стороны, при помощи разработки и внедрения нового способа преподнесения учебного материала.

ТРЕНИНГ КАК МЕТОД РАЗВИТИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА

Сидельникова Ю.В.

научный руководитель Мартынова М.А.

Сибирский федеральный университет

Жизнедеятельность человека напрямую зависит от его интеллектуальных способностей и личностных особенностей, составляющих те внутренние резервы, которыми он обладает. Эти резервы и являются жизненным потенциалом человека. Совокупность личностных особенностей, подкрепленных интеллектуальными способностями, которыми обладает человек, и являются интеллектуально-личностным потенциалом. В настоящее время проблемой интеллектуально-личностного потенциала занимаются такие ученые как Т.В. Корнилова, М.А. Чумакова, С.А. Корнилов, С.А. Новикова [3].

Т.В. Корнилова говорит о том, что интеллектуально-личностный потенциал человека представлен в единстве процессов когнитивного оценивания, переживания и выбора путей разрешения проблемной (или стрессовой) ситуации. Он включает в себя два основных компонента: интеллектуальный и личностный потенциал. Первый из них представляет собой своеобразное «опережающее» отражение действительности, качественно новые элементы и запасы функций, необходимые для перехода системы интеллекта на новый уровень функционирования. Основной составляющей интеллектуального потенциала является интеллект. Второй частью интеллектуально-личностного потенциала является личностный потенциал, Д.А. Леонтьев в его структуру включает личностную зрелость, формой которой является феномен самодетерминации личности, т.е. осуществление деятельности в относительной свободе от заданных условий этой деятельности. В юношеском (старшем школьном) возрасте усиливается стремление к самовосприятию, к осознанию своего места в жизни и самого себя как субъекта отношений с окружающими. С этим сопряжено становление самосознания. Главной характеристикой юношеского возраста является переход к зрелости личности, завершается формирование устойчивых ее черт[3]. Поэтому в этот период нужно уделять особое внимание развитию интеллектуально-личностного потенциала у старшеклассников. Тренинг является эффективным методом для достижения этой цели. Познакомимся с ним более подробно.

Изучением групповых методов занимались такие известные социологи и психологи как Э. Дюркгейм, А. Адлер, К. Левин, Дж. Морено, Ф. Перлз, В. Райх, К. Роджерс и др. В частности, идеи школы К. Левина легли в основу концепции «лабораторного тренинга», а из недр бихевиоризма родились группы тренинга умений, ориентированные на поведенческие модели обучения.

В России групповая психологическая работа в форме тренинговых занятий активно использовались еще в 1920-30-е гг. Этот период обозначается как «психотехнический бум». В это время изучались и внедрялись в практику методы профотбора и профконсультаций, создавались специальные тренажеры и разрабатывались приемы психологического воздействия на группу, а также были созданы первые деловые игры, ставшие позже составными элементами многих тренингов [4].

В настоящее время понятие тренинга (от англ. train - тренировать, тренироваться) рассматривается как совокупность психотерапевтических, психокоррекционных и обучающих методов, направленных на развитие навыков

самопознания и саморегуляции, общения и межперсонального взаимодействия, коммуникативных и профессиональных умений [1].

О.П. Гарбушина в своей книге «Психологический тренинг» определяет это понятие как яркое, эмоционально-насыщенное занятие, направленное на изменение, гармонизацию стиля общения личности, привитие желаемых навыков и разрешение противоречий, проявляющихся во взаимодействии с другими людьми или же имеющих внутриличностный характер [2]. Т.е. это содержательное занятие, в ходе которого задача тренера (ведущего) помочь раскрыться каждому участнику, предусматривающее приобретение новых навыков межличностного взаимодействия или поведения, а также тренировку и усовершенствование уже имеющихся навыков поведения.

На наш взгляд, для развития интеллектуально-личностного потенциала эффективным методом будет являться социально-психологический тренинг, под которым в широком смысле понимается практика психологического воздействия, основанная на активных методах групповой работы. Групповые занятия в форме тренинга могут быть полезны тем, что будут способствовать развитию личности, самопринятию и самосовершенствованию, помогут в тренировке навыков саморегуляции, организации деятельности посредством планирования, целеполагания, способности делать осознанный и обдуманый выбор при принятии решений.

Социально-психологический тренинг можно рассматривать как форму специально организованного обучения для самосовершенствования личности, в ходе которого решаются следующие задачи:

- овладение социально-психологическими знаниями;
- развитие способности познания себя и других людей;
- повышение представлений о собственной значимости, ценности, формирование положительной Я – концепции.

Основная задача группы социально-психологического тренинга в работе со старшеклассниками — помощь в самовыражении, самовосприятии и самопонимании.

Самовосприятие личности осуществляется следующими основными путями.

1. Восприятие себя через соотнесение себя с другими, т.е. человек рассматривает другого в качестве модели, приемлемой для наблюдения и анализа. Групповые занятия предоставляют возможность сопоставить участникам тренинга себя с другими членами группы.

2. Восприятие через восприятие себя другими, т.е. человек использует информацию, передаваемую ему окружающими. Осуществляется механизм обратной связи, который позволяет участникам узнавать мнение окружающих об их манере поведения, о чувствах, которые испытывают люди, вступающие с ними в контакт.

3. Восприятие себя через результаты собственной деятельности, т.е. участники группового тренинга сами оценивают то, что они сделали. Здесь работает механизм самооценки. В группе тренинга осуществляется постоянное определение уровня самооценки и ее необходимая коррекция.

4. Восприятие себя через наблюдение собственных внутренних состояний, т.е. участники осмысливают, проговаривают, обсуждают с окружающими свои переживания, эмоции, ощущения, мысли.

5. Восприятие себя через восприятие собственного внешнего облика, т.е. человек принимает свое тело, свое физическое Я. В ходе тренинга участники учатся принимать свой внешний облик таким, какой он есть, и, приняв его, развивать себя и свои возможности [1].

В тренинге происходит активный взаимообмен опытом обучающихся, тем самым расширяется их индивидуальный поведенческий репертуар. К тому же он подразумевает эмоциональную включенность участников в ситуацию тренинга, что



позволяет создать высокую мотивацию к обучению, усиливает закрепление знаний, формирование умений и навыков.

Так как одной из основных целей психологического тренинга является повышение эффективности различных сторон деятельности, в основу его теоретического рассмотрения и классификации должен быть положен анализ самой деятельности. Наиболее важными ее составляющими являются принятие решений и коммуникация, имеющая место в процессе их подготовки, принятия, реализации и контроля исполнения [4].

В соответствии с этими важнейшими компонентами можно выделить два основных вида психологического тренинга. Первый из них направлен на оптимизацию принятия решений, т.е. на интеллектуальные процессы. Данный вид объединяет различные формы интеллектуального тренинга. Второй вид направлен на усовершенствование коммуникативных процессов. Можно сделать вывод, что, если психологический тренинг направлен на повышение эффективности различных видов деятельности, то в его основу должен быть положен анализ самой деятельности. Наиболее важными ее составляющими являются принятие решений и коммуникация, имеющая место в процессе их подготовки, принятия, реализации и контроля исполнения [4]. Если объединить эти два вида социально-психологического тренинга, то можно получить необходимый инструментарий для развития интеллектуально-личностного потенциала.

С целью изучения интеллектуально-личностного потенциала нами было проведено экспериментальное исследование в МБОУ «СОШ Гимназия» г. Лесосибирска по трем методикам: шкала «Самодетерминация личности» (авт. К. Шелдон), опросник самоорганизации деятельности (авт. Е.Ю. Мандрикова), тест структуры интеллекта (авт. Р. Амтхауэр). В исследовании участвовали 16 старшеклассников в возрасте 16 – 17 лет.

Сопоставив результаты исследования по трем методикам, мы выделили две подгруппы старшеклассников с разными уровнями развития интеллектуально-личностного потенциала: средний и низкий уровни. У 62,5% старшеклассников (10 чел.) выявлен средний уровень развития интеллектуально-личностного потенциала. Для них характерна способность руководить своей жизнью, но также и ориентироваться на мнение со стороны, они способны ставить цели в соответствии с интересами, проявлять волевые качества и настойчивость. У 37,5% десятиклассников (6 чел.) выявлен низкий уровень развития интеллектуально-личностного потенциала. Следовательно, для них свойственна зависимость от мнения окружающих, низкая способность ставить цели и планировать свою деятельность, проявлять волевые качества и настойчивость.

Результаты, полученные в ходе исследования, позволяют выделить следующую особенность: при среднем уровне интеллекта личностные качества еще полностью не сформированы, что связано с особенностями периода юности: самоопределением, становлением мировоззрения, освоением социальных ролей, формированием позиции в межличностных отношениях.

Для развития интеллектуально-личностного потенциала нами была разработана тренинговая программа, включающая в себя 12 занятий, продолжительность каждого из которых 90 минут. Основной целью тренинговой программы для развития интеллектуально-личностного потенциала является создание условий для формирования набора качеств, которые будут способствовать личностному и профессиональному становлению.

Цель тренинговой программы была конкретизирована в следующих задачах: 1) способствовать развитию интеллектуальных способностей; 2) способствовать



становлению личностной зрелости старшеклассников; 3) оказывать содействие в развитии навыков группового взаимодействия; 4) содействовать развитию навыков рефлексии – осознанию своих переживаний, чувств, поступков; 5) способствовать развитию навыков интернальности – принятия ответственности за свои действия.

Исходя из целей и задач, в тренинговую программу нами были включены такие упражнения на развитие интеллектуальных способностей как «Ассоциации», «Аналогия и доказательство», «Люди как молекулы», «Антивремя», «Законы» и др. Для развития личного потенциала мы выбрали следующие упражнения: «Паровозик» - способствует развитию умения принимать на себя ответственность; упражнение «Какой я человек?» направлено на создание условий для развития навыков самоанализа; упражнение «Чего вы хотите достичь?», направленное на помощь в расстановке жизненных приоритетов; упражнение «Мой герб» направлено на осознание своей индивидуальности участниками группы; упражнение «Принимаю ответственность на себя», целью которого является создание условий для осознания ответственности за свои поступки; упражнение «Радуга» направлено на осознание своих жизненных целей; упражнение «Стратегия жизни» способствует формированию определения личностных ценностей и приоритетов. Для снятия эмоционального напряжения и расслабления, нами были подобраны такие упражнения, как: «Если бы я был ...», «Поменяйтесь местами те, кто...», «Сильные стороны», «Пожелания», «Хлопки по кругу», «Водопад», «Какого я цвета?», «Чувствую-себя-хорошо» и др. Для развития навыков внутригруппового взаимодействия и налаживания коммуникаций мы выбрали следующие упражнения: «Коллективный счет», «Связующая нить», «Дарим подарки», «Испорченный телефон», «Коллективная сказка», «Слепец и поводырь», «Аплодисменты по кругу» и др. В конце каждого занятия проводится рефлексия для получения обратной связи от группы. С ее помощью каждый участник может подвести итог занятия, высказать свое мнение, оценить свои действия в ходе тренинга.

Таким образом, социально-психологический тренинг – это всегда активная и разнообразная работа, где личностные изменения происходят в результате применяемых к личности процедур, вследствие учебы и тренировки. Тренинг, направленный на развитие интеллектуально-личностного потенциала, должен содержать специально подобранные упражнения, направленные на развитие интеллектуальных способностей и личности, самопринятию и самосовершенствованию, тренировке навыков саморегуляции, организации деятельности посредством планирования, целеустремленности, способности делать осознанный и обдуманный выбор при принятии решений.

Список литературы

1. Анн Л.Ф. Психологический тренинг с подростками. — СПб.: Питер, 2007. — 271 с.
2. Горбушина О.П. Психологический тренинг. Секреты проведения. — СПб.: Питер, 2008. — 176 с.
3. Корнилова Т.В. Интеллектуально-личностный потенциал человека в стратегиях совладания [электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.cognitivepsy.ru/Pubs/2010_CopingIntellectualPotential_Kornilova.pdf.
4. Реньш М.А., Садовникова Н.О., Лопес Е.Г. Социально- психологический тренинг: Практикум. – Екатеринбург: Изд-во ГОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т», 2007. – 190 с.



**«РАЗНОГЛАСИЯ И ПРОТИВОРЕЧИЯ В ПАРЕ ПО ПОВОДУ
РЕГИСТРАЦИИ ОТНОШЕНИЙ И СПОСОБЫ ИХ РАЗРЕШЕНИЯ»**

Скрипченко Е.А.

научный руководитель канд. психол. наук Скутина Т.В.

Сибирский федеральный университет

Анализ психологической и социологической литературы показывает, что союз мужчины и женщины без юридической регистрации статуса отношений, который мы собираемся изучать, не имеет на сегодняшний день однозначного понятийного определения.

Для обозначения такого союза, С.Н. Фрондзей, например, в своей диссертационной работе использует понятие «незарегистрированный брак». Под незарегистрированным браком она понимает этап жизненного цикла семьи, заключающийся в совместном проживании двух разнополых взрослых, не связанных официальным супружеством или родственными отношениями, но связанных общностью быта, местом проживания и бюджетом, имеющих эмоциональные и сексуальные отношения. Как минимум один из партнёров такого брака надеется на дальнейшее узаконивание отношений супружества, либо оба партнёра ещё не приняли окончательное решение на этот счёт [1].

Многообразие брачно-семейных форм становится элементом современной семейной системы большинства стран мира, в том числе и России. Незарегистрированный брак является наиболее распространенной и социально одобряемой моделью организации семейной жизни ввиду большого сходства с зарегистрированным союзом. Отношение к такой форме брака как с точки зрения общественных интересов, так со стороны участников, неоднозначно. «На уровне общества незарегистрированный брак как социальное явление дисфункционально, так как трансформирует институт семьи и брака, откладывая рождение детей и увеличивая вероятность развода пар, официально зарегистрировавших отношения», – пишет Ю.С. Воеводина [2].

Некоторые исследователи считают, что неопределенность супружеских отношений стимулирует взаимное уважение и личностный рост, ответственность, а также обеспечивает экономическую независимость, а другие, наоборот, полагают, что отсутствие официальной регистрации отношений пары может порождать различные брачно-семейные ожидания партнеров. По данным исследований, женщина в незарегистрированном браке часто не чувствует себя защищенной. Она живет, с одной стороны, в постоянном ожидании официального предложения, а с другой – нередко вынуждена скрывать от окружающих свой неустойчивый статус, потому что отношение окружающих к подобному рода семейным союзам до сих пор неоднозначно. К свободе и независимости чаще всего склонны мужчины, поэтому они в таком союзе считают себя холостыми, что, в свою очередь, при возникновении непреодолимых разногласий, облегчает расставание партнеров, делая незарегистрированный брак менее устойчивым, – так говорит о незарегистрированном союзе, например, И.А. Разумова [3].

В процессе изучения психологической и психолого-социологической литературы, было замечено, что понятие «незарегистрированный брак» стало чаще использоваться в психологических и социологических науках, вытесняя тем самым распространенное название «гражданский брак». Мнение большинства людей сводится к тому, что незарегистрированная форма брака является нормой в нынешнем обществе. Ранее наблюдалось, что пары жили в незарегистрированном браке не больше 2-х лет (пробный

брак), а затем все-таки заключали брак, а в современном обществе мы видим, что многие пары и 10 и 20 лет живут в незарегистрированном браке, и при этом отношения стабильны. Как известно, за рубежом смена культурных образцов и норм происходит раньше (это можно судить по трудам социологов, футурологов).

Супружеские отношения в незарегистрированном браке до сих пор остаются малоизученной темой, на что указывает недостаток публикаций в научной литературе. Поэтому **цель нашего исследования:** выявить содержание типичных разногласий и противоречий в паре по поводу регистрации отношений и способов с ними обходиться.

Задачи исследования:

1) Выработать рабочее понятие «незарегистрированный брак» на основе анализа современных психологических и социально-психологических источников и выявить специфику отношений в незарегистрированном браке по сравнению с зарегистрированным;

2) На основе анализа литературных источников выделить роль и значение противоречий в отношениях пары и возможных способов с ними обходиться;

3) Выдвинуть и обосновать гипотезу о связи содержания разногласий и противоречий в паре по поводу регистрации отношений и способов участников пары с ними обходиться с представлением о перспективе дальнейших отношений.

4) Подобрать и разработать методики исследования содержания и способов участников пары обходиться с разногласиями и противоречиями по поводу регистрации отношений;

5) Разработать и реализовать программу эмпирического исследования.

В качестве участников исследования мы планируем привлечь пары, партнеры в которых, возраста 22 -30 лет, находятся в незарегистрированных отношениях от 1 до 5 лет, не имея детей.

Предметом исследования является содержание разногласий и противоречий в паре по поводу регистрации отношений и способы с ними обходиться.

Для эмпирической проверки нами выдвигаются следующие гипотезы:

1) Продуктивность способов обходиться с разногласиями и противоречиями в паре по поводу регистрации отношений связана с представлением участников о перспективе дальнейших отношений.

2) Содержание разногласий и противоречий в паре по поводу регистрации отношений связано с представлением участников о перспективе дальнейших отношений.

Под продуктивными способами мы понимаем: умение партнеров договариваться, находить компромисс, выходить на уровень сотрудничества (обсуждение, совместные усилия для принятия решения).

Таким образом, мы ставим целью получить данные, отвечающие на следующий исследовательский вопрос: что в большей мере вносит вклад представление участников незарегистрированной пары о перспективе дальнейших отношений: содержание противоречий между ними, либо же продуктивность способов разрешения этих противоречий?

Методы исследования: изучение и анализ научно-теоретической литературы; эксперимент; глубинное интервью; проективные методики (ЭПМ Розенцвейга, незавершенные предложения), модифицированные под цели исследования.



Список литературы

1. Фрондзей С.Н. Личностные детерминанты конфликтов в неофициальном молодежном браке: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01/ Фрондзей Светлана Николаевна. – Ростов-на-Дону, 2009. – 20 с.
2. Воеводина Ю.С. Незарегистрированный брак как социальный механизм формирования брачно-семейных отношений в Российском обществе: методология социологического анализа: автореф. дис. ... канд. соц. наук: 22.00.01 / Воеводина Юлия Сергеевна. – Москва, 2009. – 29 с.
3. Разумова И.А. Брачный статус и проблема типологии брака / И.А. Разумова // Ученые записки Петрозаводского государственного университета. Серия: Общественные и гуманитарные науки. – 2011. – № 1. – С. 38-40.



ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ КРИЗИС У ПЕДАГОГОВ**Солдатова Ю.С.****научный руководитель канд. психол. наук, доц. Калиновская К. С.***Сибирский федеральный университет*

Говоря об особенностях педагогической профессии, выделим некоторые основные положения: профессия относится одновременно к классу преобразующих и управляющих (Е.А. Климов); имеет творческий характер, при этом уровень творчества в деятельности педагога отражает степень использования им своих возможностей для достижения поставленных целей (И.Ф. Слостенин); предъявляет необходимость постоянного развития. Цитируя К.Г. Митрофанова, отметим: «Педагог не может научить детей тому, что не умеет сам и привить им те качества, которыми не обладает сам». Кроме того, педагог является носителем и проводником культуры и не может оставаться вне изменяющегося культурного контекста. Анализируя профессиональную деятельность педагогов, К.Г. Митрофанов указывает: «Расширяется само профессиональное поле. Жизнь ставит перед педагогами новые задачи, не снимая привычных, ставших уже традиционными и требующих поиска новых форм и способов решений». [1] 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 в её неформальности и неструктурированности, а также 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». [1]

Все указанные особенности педагогической деятельности 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». [1]

В нашем исследовании мы обращаем внимание на феномен профессионального кризиса педагогов. Рассмотрев подходы Э.Эриксона, О.Большоу, И.Ялома, А.Бека, А.Фримена, Э.Зеера, Ф. Бассина, Ф.Василюка и опираясь на наши теоретические исследования, мы выстроили наше понимание кризиса следующим образом: **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, меняется картина будущего, т.е., мы можем говорить о том, что кризис «направлен в будущее». При этом кризисная ситуация не может быть преодолена старыми способами, необходимо построение новых смыслов деятельности.

По нашему мнению такими характеристиками обладает и кризис в профессии. - для педагога проблематизируется собственная **профессиональная позиция**: «Быть или не быть? И зачем?». Педагог теряет те смыслы деятельности, которые были актуальны для него ранее, возникает задача построения новых смыслов собственной педагогической деятельности. В связи с этим, мы полагаем, что профессиональный кризис есть там, где есть профессиональная позиция.

А.К. Маркова говоря о профессиональных кризисах, отмечает: «Кризисы возникают, когда старое в профессиональном труде уже не удовлетворяет, а новое еще не найдено. При кризисе наблюдается снижение профессиональной самооценки, может появляться ощущение истощенности своих возможностей, нежелание идти даже на оправданный риск, снижение интереса к дальнейшему росту или, напротив, стремление занять место, не соответствующее уровню компетентности данного человека». [2]

Для того, чтобы понять реально существующую картину кризисов в педагогической профессии, мы провели исследование, направленное на анализ основных трудностей в педагогической деятельности, способов их преодоления педагогами и их отношения к профессиональным кризисам. В исследовании приняли участие 29 педагогов. Из них 2 воспитателя, 1 методист, 1 педагог дополнительного образования, 2 преподавателя, 23 учителя. Возраст участников от 19 до 48 лет. При этом 65 % участников в выборке до 30 лет. Из общего числа участников 48 % педагогов имеют стаж работы до 5 лет. Еще 17 % - до 10. И 23% - более 10 лет. Из педагогов, принявших участие в исследовании, 62 % сотрудники общеобразовательных школ, 17 % - общеобразовательных гимназий. Остальные педагоги – сотрудники дошкольных образовательных организаций, организаций профессионального образования, организаций дополнительного образования. Для статистического анализа применялась программа SPSS Statistics.

Отметим наиболее важные моменты в результатах исследования. Отвечая на вопрос: «На ваш взгляд, каков процент педагогов, которые сейчас довольны профессией?» педагоги разделились на две подгруппы. Среди них 58.3 % участников оценивают этот показатель как ниже 50%. 27.5 % полагают, что данный процент педагогов выше 50 %. При этом только 3 человека среди участников исследования обозначили этот показатель как более 50 %. Эти данные говорят о том, что педагоги видят недовольство профессией изнутри и таких педагогов более 70% в выборке. Говоря о трудностях в работе, большинство педагогов – 69 % выделяют большой объем работы, 55 % также отмечают внешние требования, 48 % - недостаток времени. При этом 31 % отмечает сложности в выстраивании коммуникации, 27 % - отсутствие собственных профессиональных ресурсов (методических и др.). Отсутствие профессионального развития выбирают 21 % участников. При этом, говоря о разрешении этих трудностей, педагоги не выбирают прямых способов их преодоления, т.е. не выбирают «отказ от части рабочего функционала» и подобные варианты ответов. Основное внимание педагогов направлено на операциональную сторону деятельности: организацию собственного времени, распределение обязанностей в течение этого времени и др. Исходя из этого, можно выдвинуть два предположения:

а. В содержании профессии все понятно и деятельность по реализации содержания свернулась

б. Нахождение в центре внимания операциональной стороны деятельности говорит о том, что у педагогов нет эффективных способов организации работы

Таким образом, первая особенность:

1. объективные трудности не разрешаются прямым путем, существует большое напряжение в операциональной стороне деятельности

Следующая особенность заключается в том, что отсутствие профессионального развития как трудность есть противоречие основаниям профессии педагога, т.к она связана с постоянным приращиванием ресурсов, постоянной работой с новым содержанием. Соответственно, мы можем предположить, что:

2. отсутствие профессионального развития, фиксируемое, как трудность, может указывать на профессиональный кризис.



Анализируя ответы каждого педагога на вопросы: «Какие трудности, по Вашему мнению, больше всего влияют на работу педагога? Что Вам помогает преодолевать трудности?» мы выделили 4 вида позиций (согласно нашему анализу, присутствующих в каждой профессии), исходя из которых, педагоги решают или предлагают решать трудности в профессии: 1. «Сотрудник» 2. «Партнер по общению» 3. «Личность» 4. «Профессионал».

Учитывая, что внимание педагогов в большей степени направлено на операциональную сторону деятельности (неспецифичную для профессии), то, соответственно, чаще всего педагоги выступают с позиции «сотрудника», решающего вопросы общего характера, не имеющих прямого отношения к профессии педагога, чем с позиции «профессионала». При этом профессиональные ресурсы педагогами озвучиваются (возможности проф. развития, например), но практически не используются. Об этом говорят, например, следующие результаты: «Что могло бы способствовать эффективному решению трудных ситуаций?». Большинство педагогов, отвечая на этот вопрос, выбирают «наличие дополнительного свободного времени» - 41%. Следом со значением 31% - «снижение объемов работы». 24% выбирают вариант «содействие администрации», «виденье своих дальнейших перспектив» - также выбрали 24%. Мы видим, что педагоги почти не выбирают «дополнительное обучение» как ресурс для эффективного решения трудных ситуаций. Педагогов, отметивших этот пункт всего - 17%, общение с опытными педагогами предпочли бы - 10%, а консультации с психологом выбрали только 7 % участников. Что интересно, на предложение «выбрать себе помощника на одну четверть» 28% выбирают психолога. Также большинство педагогов анализируя, что бы они изменили в своей школе для улучшения своего профессионального самочувствия, выбирают оптимизацию объемов нагрузки.

Нам, в контексте исследования профессиональных кризисов, это может говорить о том, что профессионального кризиса в том понимании, которое полагаем мы, у большинства участников исследования нет, но есть дефицит эффективных способов организации работы. Однако, в полученных результатах мы смогли увидеть следующее расхождение: при ответах на открытые вопросы проф. развитие и активное отношение к собственному развитию не видится как ресурс, но при ответах на закрытые вопросы варианты о развитии своих проф. компетенций лидируют. Кроме того, декларируется необходимость дополнительного свободного времени, но «отказ от части рабочего функционала» как вариант решения трудности не срабатывает. Также нами была зафиксирована такая особенность, как смешение позиций при работе с профессиональными трудностями. Педагоги (и таких большинство в выборке) при решении трудностей занимают либо позицию «сотрудника», либо позицию «личности», неспецифичных, и в ситуации профессиональных проблем, вероятно, не способствующих их решению. Такие смешанные характеристики в образе профессии, на наш взгляд, позволяют осуществить выход в проектирование профессионального развития и прояснение профессиональных позиций.

Мы предлагаем за основу практической работы с данными противоречиями и особенностями взять модифицированный нами метод каузометрии. По мнению А. Кроника, Р. Ахмерова, авторов метода каузометрии, он одновременно является диагностическим и терапевтическим. Это связано с целостным переосмыслением собственного жизненного (в нашем случае профессионального) пути [3]. Данный метод также позволяет работать с кризисами, с их профилактикой, т.к. каузометрический анализ дает возможность увидеть целостную картину как единство прошлого, настоящего и будущего. А. Кроник, Р. Ахмеров выделяют свою типологию биографических кризисов, среди которых есть, например, кризис бесперспективности –

отсутствие значимого психологического будущего в картине жизни. Авторы пишут: «В настоящем есть активность, но она уже не развивает личность, так как имеет инерционный характер прежней жизненной программы. Новая программа еще не сформирована, человек не видит дальнейших путей самореализации» Также можно отметить кризис опустошенности, связанный с появлением чувства усталости. Он основан на том, что события прошлого и будущего «разорваны», человек не опирается на достигнутое им здесь и сейчас [3]. Данные описания кризисов пересекаются с нашим представлением о профессиональном кризисе, в котором происходит изменение картины будущего и потеря личностных смыслов профессиональной деятельности. Метод каузометрии позволяет определить связи между событиями своего профессионального пути, совершить переоценку событий прошлого, наделить смыслами проектируемые события будущего, увеличить значимость событий настоящего. Взяв за основу данную методику, мы предполагаем разработать психологическую практику работы с педагогами, направленную как на анализ и прояснение существующих позиций и трудностей в профессии, так и на проектирование профессиональных перспектив. Кроме того, данная практика даст нам возможность в ситуации реального мышления проанализировать и понять, с чем связаны особенности, выделенные нами на первом этапе исследования. В нашем проекте первоначально мы планируем осуществить работу над идеальным образом педагога и разобрать способы решения трудностей с его профессиональной позиции, а также понять, какие могут быть позиции внутри проф. деятельности педагога. Вторым этапом планируется проработка собственной траектории профессионального развития (от момента старта до предполагаемого завершения карьеры). Для этого мы будем использовать такие техники каузометрии как построение списка значимых событий, оценивание насыщенности профессиональной деятельности по пятилетним интервалам и др. Для диагностических процедур «до и после» мы планируем использовать проективные методики, анализ продуктов деятельности, элементы сконструированного нами на первом этапе опроса, а также возможности каузометрического анализа. По результатам такого рода практики мы планируем совместно с педагогами разработать индивидуальные рекомендации для их профессиональной деятельности с учетом конкретных трудностей и значимых событий. Вероятно, такая практика также может являться посреднической по отношению к другим, уже существующим, т.к. позволяет осуществить осмысленный выход в дальнейшую практическую деятельность.

Список литературы

1. К.Г. Митрофанов. Современные институты и технологии профессионализации учителя в системе непрерывного педагогического образования // Красноярск, 2012
2. А. К. Маркова Психология профессионализма. // М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996.
3. А.А. Кроник, Р.А. Ахмеров Каузометрия: методы самопознания, психодиагностики и психотерапии в психологии жизненного пути. // М.: Смысл, 2008



ПРОЯВЛЕНИЕ СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У ПЕДАГОГОВ: ДИАГНОСТИКА И ВОЗМОЖНОСТИ КОРРЕКЦИИ

Туговикова А.В.

научный руководитель канд. психол. наук Басалаева Н.В.

Сибирский федеральный университет

В настоящее время, одной из важнейших психолого-педагогических проблем, актуальных для личностного и профессионального развития современного педагога, остается проблема эмоциональной саморегуляции. В связи с этим огромное внимание необходимо уделять организации целенаправленной работы по сохранению психического здоровья педагогов, которая должна опираться на глубокое знание всей системы основных факторов, определяющих формирование и развитие личности профессионала.

Мы организовали и провели экспериментальное исследование с целью изучения эмоционального выгорания у педагогов, проживающих в разных социокультурных условиях, на базе МБОУ «СОШ №1 г. Лесосибирска» и МКОУ «Абалаковская СОШ №1».

Опираясь на смысловым содержанием и количественными показателями, подсчитанными для разных фаз формирования синдрома "выгорания", прослеживается, что у педагогов МБОУ "СОШ №1 г. Лесосибирска" сформированной фазой является «Резистенция» или сопротивление (30% из общего числа). Из этого следует, что испытуемые городской местности сопротивляются профессиональному стрессу, путём ограждения себя от стрессовых ситуаций и неприятных впечатлений. В целом отметим, что для педагогов, принявших участие в исследовании, свойственно преобладание фазы «Резистенция» (МБОУ "СОШ №1 г. Лесосибирска" - для 30%, МКОУ «Абалаковская СОШ №1» - для 50%) в виде приспособления к стрессогенным условиям. Таким образом, можно сделать вывод, что для педагогов функционирование в стрессовых условиях стало нормой.

В связи с полученными выводами, мы разработали коррекционную программу «Педагогическая разгрузка» для педагогов, имеющих признаки эмоционального выгорания.

Актуальность программы определяется тем, что профессия учитель относится к разряду стрессогенных, требующих от него больших резервов самообладания и саморегуляции. По данным социальных исследований, труд педагога относится к числу наиболее напряженных в эмоциональном плане видов труда. Профессиональная деятельность педагогов вызывает эмоциональное напряжение, которое проявляется в снижении устойчивости психических функций и понижение работоспособности. Низкий уровень психической культуры, недостаточное развитие коммуникативных способностей, навыков саморегуляции приводит к тому, что значительная часть педагогов (в соотношении с другими профессиями) страдает болезнями стресса - многочисленными соматическими и нервно психическими болезнями.

Цель коррекционной программы - обучение педагогов приемам саморегуляции с целью профилактики и преодоления эмоционального выгорания.

Задачи коррекционной программы:

1. Снизить эмоциональное напряжение у педагогов с более выраженным эмоциональным выгоранием.
2. Обучить педагогов способам саморегуляции, профилактики и преодолению эмоциональной напряженности.

3. Способствовать сохранению в педагогическом коллективе благоприятного психологического микроклимата.

Целевая аудитория: педагоги МБОУ "СОШ №1 г. Лесосибирска"

Форма работы: тренинговые занятия (групповая, подгрупповая, индивидуальная формы работы).

Методы психокоррекции, используемые на занятиях:

1. Релаксация.
2. Музыкаотерапия.
3. Арттерапия.
4. Аутогенная тренировка.
5. Методы психологической регуляции.

Принципы работы:

1. «Здесь и теперь».
2. Искренность и открытость.
3. Принцип «Я».
4. Активность.
5. Конфиденциальность.

Структура занятий:

1. Вводная часть, которая включает в себя постановку проблемы и разминочные упражнения.

2. Основная часть (3-4 упражнения).
3. Заключительная часть (рефлексия).

Сроки реализации программы: общая продолжительность программы составляет 24 часа. Занятия проводятся 1 раз в неделю полгода, продолжительностью 2 академических часа. Наполняемость группы составляет 12 - 15 человек (педагоги).

Материалы и оборудование: свободное и тихое помещение со стульями и столами, компьютер, музыкальные фонограммы «природа», «вода» и «ветер», канцелярские иголки и бумажные карточки для имен, основа для открыток, материал для декорирования, доска, магниты, мел, чистые листы, мяч, ручки, цветные и простые карандаши, фломастеры, краски, цветной картон, цветная бумага, стикеры, ватман, клей, ножницы.

Предполагаемые результаты:

1. Овладение педагогами приемами саморегуляции негативных эмоциональных состояний.
2. Повышение самооценки, стрессоустойчивости, работоспособности, снижение уровня тревожности, эмоциональной напряженности, утомления.
3. Формирование в педагогическом коллективе благоприятного психологического микроклимата.

Для примера рассмотрим одно из занятий программы:

Занятие 1. «Знакомство»

Цель: знакомство с педагогами, формирование у педагогов знаний об эмоциональном выгорании, снижение эмоционального напряжения.

Задачи:

- 1) познакомить преподавателей с понятием эмоционального выгорания;
- 2) формировать в педагогическом коллективе благоприятный психологический микроклимат, способствующий сохранению и укреплению психического здоровья педагогов;
- 3) развивать систему профилактики эмоционального выгорания в педагогической среде.

1. Приветствие.



Цель: снятие эмоционального напряжения.

Материалы и оборудование: чистые листы, ручки, канцелярские иголки и бумажные карточки для имен.

Инструкция: для начала, педагогам следует представиться, написать на карточках имя, закрепить их на одежде. Далее, преподавателям предлагается что-нибудь пожелать себе как специалисту на ближайшие 5 лет (пожелание записывается на бланке). Работу предлагается начать с того, чтобы разобраться, какое место в нашей жизни занимает профессиональное и личное составляющие.

Упражнение 2: мозговой штурм «Эмоциональное выгорание - это...».

Цель: знакомство педагогов с понятием «эмоциональное выгорание».

Материалы и оборудование: доска, мел.

Инструкция: педагогам нужно по очереди высказать, что в их понимании означает эмоциональное выгорание. В итоге соединить общее представление об эмоциональном выгорании.

Упражнение 3. «Баланс реальный и желательный».

Цель: создание условий для гармонизации жизненных приоритетов: семья, работа, учеба, друзья, хобби и т. д.

Материалы и оборудование: листы А4, ручки, простые карандаши.

Инструкция: преподавателям предлагается поработать с изображениями кругов:

1) в первом, ориентируясь на внутренние психологические ощущения, секторами отметить, в каком соотношении в настоящее время находятся работа (профессиональная жизнь), работа по дому и личная жизнь (путешествия, отдых, увлечения);

2) во втором – их идеальное соотношение.

Обсуждение: есть ли различия? В чем они заключаются? Почему так получилось? К каким последствиям эти разногласия могут привести?

Упражнение 4. «Погрузим на корабль».

Цель: формирование в педагогическом коллективе благоприятного психологического микроклимата.

Инструкция: участники садятся в круг и называют всё, что может чувствовать и переживать человек, например, радость, грусть, злость, счастье... Педагоги решают, что необходимо «погрузить» на корабль, а что нет.

5. Рефлексия занятия.

Что запомнилось? Какое настроение? С какими чувствами и мыслями вы уходите?

Таким образом, данная коррекционная программа направлена на овладение педагогами приемами саморегуляции негативных эмоциональных состояний, они станут более стрессоустойчивы и работоспособны, уровень тревожности и эмоциональной напряженности будет снижен. Все эти качества, которые педагоги будут приобретать в течение реализации нами данной программы, помогут им преодолеть синдром эмоционального выгорания.

Список литературы

1. Бабич О.И. Профилактика синдрома профессионального выгорания педагогов. В помощь школьному психологу. - Волгоград: Учитель, 2014. - 122 с.
2. Бойко В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. - СПб.: Питер, 1999. - 105 с.
3. Вараева Н.В. Программа профилактики эмоционального выгорания специалистов «Работа в радость». - М.: ФЛИКТА, 2013 г. - 53 с.



ОСОБЕННОСТИ ВЛИЯНИЯ ЗНАКОВЫХ И ОБРАЗНО-СИМВОЛИЧЕСКИХ СРЕДСТВ НА ДЕЦЕНТРИРОВАННОСТЬ В КОНФЛИКТЕ (НА ПРИМЕРЕ РОМАНТИЧЕСКИХ ПАР)

Фролова С.А.

научный руководитель канд. психол. наук, доц. Скутина Т. В.

Сибирский федеральный университет

В процессе взаимоотношений между людьми неизбежно возникают ситуации противоречий между людьми, которые способны вызвать конфликт. Децентрация – как *механизм*, заключающийся в способности к изменению точки зрения, *способа действия, с учетом позиций отличных от собственной*, является важным качеством при разрешении конфликтов. Недостаток децентрированности, по мнению многих исследователей (Т.И.Пашукова, В.А.Недоспасова, Дьяконов, Кавун, Скороходько и др.), *отрицательно* влияет на эффективность коммуникации.

Т.И. Пашукова вводит представление о балансном механизме центрации-децентрации, целевые функции которого она усматривает в возможности обеспечения обратимых изменений личности, т.е. в возможности движения от эгоцентризма к децентрации и наоборот. Как характерное для межличностного конфликта явление, отмечается рост ситуативного эгоцентризма в условиях конфликтных взаимодействий с другими людьми (Т. И. Пашукова, Т.В. Скутина).

В настоящее время выделяют различные виды децентрации, например эмоциональную и когнитивную децентрацию (Ж.Пиаже., Г.М.Бреслав), каждая из них имеет важное и при этом специфическое значение в межличностных отношениях. Когнитивная децентрация проявляется в учёте мнения собеседника, стремлении донести до него информацию, быть понятым и понять содержание, которое пытаются передать вам (Н.В. Глоба). Согласно Г. М. Бреславу под эмоциональной децентрацией понимается способность индивида воспринимать и учитывать в своём поведении состояния, желания и интересы других людей. Эмоциональная децентрация обеспечивает способность взглянуть на ситуацию не только через призму собственных переживаний, настроений, но и с позиции другого, чуткость к восприятию эмоционального состояния другого человека (Т.И. Пашукова). Т.И. Пашукова разделяет представления В.В. Столина о наличии в структуре самосознания личности когнитивной и эмоциональной составляющей, что рассматривается как подтверждение феноменологии познавательно-когнитивного и эмоционального эгоцентризма. Учитывая, что эмоции – являются первичной формой отражения личностного смысла человека, эмоциональная децентрация обеспечивает ориентировку в смыслах и отношениях партнёра, выраженных непосредственно, когнитивная – установку принимать и учитывать информацию, противоречащую собственному опыту. Ведь децентрация требует понимания того, чем руководствуется партнер по общению, причем не только рационального осмысления мотивов его действий, но и эмоционального вживания в то, что он чувствует (М. Доналдсон).

Во взаимоотношениях в паре децентрация может проявляться в понимании мотивов, интересов, целей, чувств другого человека, способности воспринять и принять его позицию. Это даёт возможность создать прочную платформу для развития взаимоотношений, разрешения возникающих конфликтов и залогом взаимопонимания между партнёрами.

Повышение децентрированности у взрослых, по мнению Пашуковой возможно в клиент-центрированных формах психотерапии и индивидуальном консультировании.

Практическая психология предоставляет широкий выбор способов воздействия на децентрированность человека. Как понять какой больше подходит для усиления когнитивной децентрированности клиента, а какой для эмоциональной? Поставленные вопросы, прежде всего, имеют прикладное значение. Ведь усиление когнитивной стороны предполагает развитие способности к пониманию намерений, взглядов и точек зрения других людей, а усиление эмоциональной стороны – держит в фокусе способность к сопереживанию, сочувствию и пониманию эмоционального состояния и интересов другого.

В нашем исследовании целью ставилось сравнение действия образно-символических и знаковых средств при работе с конфликтом в паре в процессе консультирования. Как показывает анализ литературы (Цветов А.В., Веракса А.Н., Зинченко Ю.П., Гостар А.А., Бугрименко Е.А., Турчин. А. С., и др.) знаковые средства эффективны в ситуациях определённости, конкретности смыслов и подразумевают работу мышления, направленную на разрешение проблемы. В то время как образно-символические средства используются в ситуациях неопределённости, с многозначностью интерпретаций и смыслов, позволяя подключать воображение и способствуя проживанию проблемы.

Для исследования использовался проективный тест ЭАТ, разработанный Т.И. Пашуковой, позволяющий судить об уровне эгоцентрической направленности личности: он состоит из 40 незаконченных предложений, которые необходимо дополнить так, чтобы получились законченная мысль. Перед участниками исследования ставилась задача продолжить предложенные незаконченные предложения относительно конкретной конфликтной ситуации в их паре. Также мы воспользовались контент-анализом получившихся фраз респондентов данных постэкспериментальной и предварительной бесед. Помимо этого также мы сделали контент-анализ описания ситуации конфликта испытуемых до и после консультации.

Участниками исследования выступили романтические пары с отношениями более 1 года, 20-25 лет, имеющие актуальный конфликт непонимания друг друга. Исследование проводилось в 2014-16 годах. В процессе консультирования с одной группой пар использовались образно-символические средства, с другой – только знаковые (вербальные).

В эмпирическом исследовании проверялись следующие гипотезы:

1) Образно-символические средства в большей степени, чем знаковые способствуют усилению эмоционально-децентрированной позиции участника в конфликте, а именно: учёт смыслов и интересов партнёра, его переживаний, ощущений, чувств, отношений к ситуации.

2) Знаковые средства в большей степени, чем образно-символические способствуют усилению когнитивно-децентрированной позиции участника в конфликте, а именно: учёт целей, намерений, планов, мотивов партнера и его вариантов развития конфликта.

Полученные результаты по изменению децентрации были подвергнуты статистическому анализу с использованием Т - критерия Вилкоксона, и были зафиксированы следующие общие выводы:

Результаты контент-анализа данных ЭАТ показывают, что увеличение количества ответов указывающих на эмоциональную децентрированность респондента в подгруппе с использованием образно-символических средств *статистически значимо*. Также было выявлено уменьшение количества ответов указывающих на эмоциональную эгоцентрированность в зоне статистической тенденции. В то время как у пар, консультации которых проходили с использованием знаковых методов, изменения показателей оказались статистически незначимыми.

По результатам контент-анализа предварительной и постэкспериментальной бесед и анализа описания ситуаций было выявлено, что и в группе с использованием образно-символических средств и в группе с использованием знаковых средств показатели уменьшения эмоциональной эгоцентриции и увеличения эмоциональной децентрации оказались статистически незначимыми. Что говорит о том, что по данным методикам различий между подгруппами не обнаружено.

Таким образом, первая гипотеза в целом была подтверждена по результатам анализа 1 методики ЭАТ и это выражалось в увеличении количества ответов с эмоционально – децентрированной направленностью, а также в уменьшении ответов с эмоционально-эгоцентрированной направленностью.

Результаты обработки данных по второй гипотезе, показали, что и в группе с использованием образно-символических средств и в группе с использованием знаковых средств показатели уменьшения когнитивной эгоцентриции находятся в зоне статистической незначимости. Что говорит о том, что в данном показателе различий между подгруппами не обнаружено.

При анализе описания ситуаций и контент-анализе данных ЭАТ статистически значимых результатов изменения когнитивной децентрированности и эгоцентрированности выявлено не было, ни в одной из подгрупп. Таким образом, мы можем сделать вывод, что вторая гипотеза не была подтверждена: различий во влиянии знаковых и образно-символических средств на изменение когнитивно-децентрированной позиции участников обнаружено не было.

В целом можно сделать следующие общие выводы:

Образно-символические средства в большей степени, чем знаковые способствуют усилению эмоционально-децентрированной позиции участника в конфликте. Помогают взглянуть на ситуацию через призму переживаний, настроений, с позиции другого, повысить чуткость к восприятию эмоционального состояния другого человека.

Гипотеза о том, что знаковые средства в большей степени, чем образно-символические способствуют усилению когнитивно-децентрированной позиции участника в конфликте не была подтверждена, т.к. статистически значимых различий между ответами респондентов до и после консультаций в группах выявлено не было.

Данное исследование восполняет пробел в понимании конкретных различий между действием методов, основанных на использовании образно-символических или знаковых средств в психологическом консультировании. Опираясь, на полученные нами результаты, психолог можем более целенаправленно выбирать определённые техники и методики для работы с проблемой центрированности в межличностном взаимодействии и восприятии с возможностью предвосхищения результатов работы. А также результаты данного исследования могут послужить основой для последующей разработки этой тематики.

Список литературы

1. Глоба Н.В. Особенности когнитивной децентрации у младших школьников с задержкой психического развития // Психологическая наука и образование. 2007. № 2. С. 93–101
2. Гостар Анна Алексеевна. Особенности использования знаково-символических средств дошкольниками с задержкой психического развития: диссертация ... кандидата психологических наук: 19.00.10 / Гостар Анна Алексеевна; [Место защиты: Ин-т коррекц. Педагогика Рос. Акад. образования]. – Москва, 2008. – 182 с. Веракса А.Н. Вопросы применения знакового и символического отражения в спорте // Культурно-историческая психология. 2009. №4. С.76–82



3. Доналдсон, М. Мыслительная деятельность детей / М. Доналдсон; под ред. В.И. Лубовского: пер. с англ. — М.: Педагогика, 1985. — С.192
4. Дьяконов Г.В. Психология эгоцентризма и образы духовности: опыт диалогической рецензии // Социальная психология, 2004. №4 (6) С.14-29.
5. Зинченко Ю.П. Знаково-символическое опосредование сексуальной функции в норме и патологии Зинченко Юрий Петрович: [Место защиты: Санкт-Петербургский государственный университет]. – Санкт-Петербург, 2003.- С.27
6. Кавун Людмила Викторовна. Децентрация как психологический механизм развития толерантности личности (на примере студентов вуза): автореферат дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.01 / Кавун Людмила Викторовна; [Место защиты: Южно-Уральский государственный университет].- Новосибирск, 2012.- С.27
7. Недоспасова В. А. Психологический механизм преодоления центрации в мышлении детей дошкольного возраста. - М., 1999. – С.149
8. Пашукова Т. И. Исследование эгоцентризма с помощью эгоцентрического ассоциативного теста / Новые исследования в психологии и возрастной физиологии. Педагогика, 1991. №2. С.45-48
9. Пашукова Т.И. Эгоцентризм: феноменология, закономерности формирования и коррекции. - Кировоград: Центрально-Украинское издательство, 2001. – С.338
10. Скороходько, К.В. Взаимосвязь эмпатии и децентрации в процессе межличностного познания другого в раннем юношеском возрасте / К.В. Скороходько // Инновационные образовательные технологии. — 2013. — № 1 (33). — С.24—29
11. Скутина Т. В. Конфликтная компетентность как ресурс развития межличностного общения подростков: Дис. на соиск. уч. степени канд. психол. наук / Высш. гос. образоват. учреждение высш. проф. образования «Сибир. федерал. ун-т» — Красноярск, 2008. – С.154
12. Турчин А.С. Психолого-Акмеологическое развитие субъекта образования в деятельности со знаково-символическими средствами: автореферат дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.13 / Турчин Анатолий Степанович: [Место защиты: Костромской государственный университет Н.А. Некрасова].-Кострома, 2012.- С.27
13. Цветков А.В. Об универсальной структуре знаково-символической деятельности. // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2008. №75. С.3–10



ФЕНОМЕН «ДЕЖА ВЮ»: СВЯЗЬ С МЕЖПОЛУШАРНОЙ АССИМЕТРИЕЙ ГОЛОВНОГО МОЗГА**Шарабарина Х.А.****научный руководитель канд. псих. наук Басалаева Н.В.***Сибирский федеральный университет*

Феномен «дежа вю» широко известен и распространен в обществе. «Дежа вю» - (в пер. с франц. - «уже виденное») - особое состояние, при котором человек считает, что происходящее с ним в данный момент уже происходило ранее. Изучение данного явления началось еще в XIX веке и продолжается до сих пор. На сегодняшний день отмечено, что «дежа вю» может наблюдаться при целом ряде психоневрологических заболеваний, таких как височная эпилепсия, шизофрения, депрессия, синдром Шарля Бонне, оно регистрируется при различных нарушениях сна и может являться ранним диагностическим признаком в клинике объемных образований головного мозга. Многие ученые, проводя анкетирование по теме «дежа вю» приходили к выводу, что наиболее часто дежа вю появляется у людей открытых, готовых к переменам, также отмечалось, что появление «дежа вю» тесно связано с работой полушарий.

Одним из основных принципов функционирования полушарий большого мозга является асимметрия. Функциональная асимметрия полушарий мозга означает специфические особенности структуры и функции мозговых полушарий, приводящие к тому, что при осуществлении одних психических функций главенствует левое, а других - правое полушарие [2].

Е. Д. Хомская утверждает, что «...практически все психические процессы являются сложными по их функциональной организации, ибо они могут совершаться на разных уровнях (непроизвольном и произвольном, неосознанном и осознанном, непосредственном и опосредованном). Это позволяет достаточно обоснованно предполагать, что существует тесное взаимодействие обоих полушарий, причем роль каждого из них может меняться в зависимости от задачи, на решение которой направлена психическая деятельность, и от структуры ее организации» [5].

Н. П. Реброва и М. П. Чернышева утверждают, что «...человек с преобладанием правого полушария предрасположен к созерцательности и воспоминаниям, обладает хорошо развитым воображением. В двигательных действиях отмечается более или менее активное использование левой руки, наряду с правой. Левополушарный тип характеризуется прежде всего доминированием использования правой руки в разнообразных бытовых, игровых и профессиональных действиях» [4].

По данным современной нейро- и психофизиологии, левое полушарие большого мозга у человека специализируется на выполнении вербальных символических, правое - на обеспечении и реализации пространственных, образных функций. В этом проявляется важнейшая форма функциональной асимметрии мозга - асимметрия психической деятельности (моторного - центра Брока и сенсорного - центра Вернике в левом полушарии) [3].

В наше время проводится множество исследований связи «дежа вю» с работой различных отделов головного мозга. Так, в исследовании П.Н. Власова и А.В. Червякова, в котором участвовала группа из 161 человека (132 здоровых и 32 с опухолями головного мозга), при анализе МРТ-снимков пациентов, испытывавших «дежа вю» было выявлено, что в большинстве (84,5%) случаев для генерации «дежа вю» необходимо поражение медиальных отделов височной доли с вовлечением

гиппокампа. Ими же было выявлено, что у левшей «дежа вю» встречается достоверно чаще [1].

Далее, при исследовании симптомов «дежа вю» П.Н. Власовым и А.В. Червяковым были получены такие результаты: у подавляющего большинства исследуемых феномен «дежа вю» появлялся при поражении правого полушария (79,3%). Тем не менее у 29,7% пациентов «дежа вю» регистрировался при поражении левого полушария, при этом левши, включенные в группу исследования, в это число не входили; что касается эмоциональной окраски «дежа вю» и страха перед его наступлением показано, что у здоровых людей в 66% случаев «дежа вю» вызывает положительные эмоции и лишь 4% респондентов боятся появления этого феномена. Наиболее часто «дежа вю» вызывает отрицательные эмоции у лиц с измененной моторной асимметрией, левшей и амбидекстров, а также вызывает страх у пациентов с опухолями головного мозга [1]. Данный факт хорошо обоснован в исследовании межполушарной асимметрии в патогенезе заболеваний центральной нервной системы на примере больных эпилепсией.

Мы предполагаем, что особенности феномена «дежа вю» (частота, длительность и др.) у каждого человека напрямую связаны с межполушарной асимметрией головного мозга. Ввиду частого появления «дежа вю» у больных эпилепсией, и появлении у них чувства страха или других негативных эмоций, за которые, как уже было доказано, отвечает правое полушарие, можно с уверенностью говорить о том, что ощущение «дежа вю» в большей мере связано с работой правого полушария, мы также предполагаем, что при активности левого полушария особенности «дежа вю» будет проявляться иначе. Поэтому нами было решено проводить экспериментальное исследование этого вопроса.

Экспериментальное исследование организовано нами на базе Лесосибирского педагогического института - филиала ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет», г Лесосибирск, в марте 2016 года. Выборка представлена студентами в возрасте 18 – 24 лет в количестве 54 человека.

На первом этапе исследования с использованием аппаратно-программного комплекса «Активациометр» было определено доминирующее полушарие каждого студента. Использование аппаратно-программного комплекса «Активациометр» позволяет диагностировать психоэмоциональные состояния, уровень активности и функциональную асимметрию полушарий головного мозга, склонность к риску, величину лабильности и психоэмоциональную устойчивость испытуемого. Для достоверности результатов было сделано две пробы. Затем студенты отвечали на вопросы анкеты, по выявлению особенностей их собственного «дежа вю», которая была предложена П.Н. Власовым и А.В. Червяковым в одном из их исследований. После проведен корреляционный анализ исследования и сделаны выводы.

При анализе результатов, мы отмечаем, что среди опрошенных 11 (20%) представителя мужского пола, 43 опрошенных (80%) – женщины. Среди участников опроса 4 человека (5%) никогда ранее не испытывали феномен «дежа вю».

У 16 опрошенных (30%) не было выявлено конкретного доминирующего полушария, показатели активности правого и левого полушарий были приблизительно идентичны. 11 человек имеют доминирующее левое полушарие (20%), соответственно 27 (50%) имеют доминирующее левое.

Анализируя результаты, полученные с помощью корреляционного анализа, мы отмечаем, что выявлена отрицательная взаимосвязь между активностью левого полушария в первой и второй пробе (LH , LH_2) и длительностью «дежа вю» (D). Это значит, что у лиц с более высоким уровнем активности левого полушария длительность «дежа вю» меньше, чем у лиц с более высоким уровнем активности правого полушария

($r=-0,37$; $r=-0,30$, при уровне значимости 5%), то есть доминирование правого полушария, отвечающего за воображение, представление, целостное восприятие, позволяет ощущать «дежа вю» более длительное время.

Таким образом, исследование феномена «дежа вю» продолжается до сих пор, на сегодняшний день актуальным направлением исследований является поиск связи «дежа вю» с работой различных структур головного мозга, в том числе и связи с межполушарной. Проведенное нами исследование подтвердило, что феномен «дежа вю» тесно связан с межполушарной асимметрией головного мозга, а именно: при большей активности левого полушария длительность феномена «дежа вю» сокращается.

Список литературы

1. Власов П.Н., Червяков А.В. Психопатологическая симптоматика у здоровых: феномен дежа вю // Медицинский вестник Башкортостана. - 2011. - Том 6, №5. - С. 19-22
2. Мещеряков Б., Зинченко В. Большой психологический словарь / Сост. И общ. Ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. - 672 с.
3. Покровский В.М., Коротько Г.Ф. Физиология человека/перераб. и доп. - М.: 2003. - 656 с.
4. Реброва Н. П., Чернышева М. П. Функциональная межполушарная асимметрия мозга человека и психические процессы. - Санкт-Петербург: Речь, 2004. - 96 с.
5. Хомская Е.Д. Нейропсихология: 4-е издание. - Санкт-Петербург: Питер, 2005. - 496 с.

