

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Забайкальский государственный университет»

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

*IX Всероссийская молодежная
научно-практическая конференция*

28 апреля 2016 г.
г. Чита

Чита
Забайкальский государственный университет
2016

УДК 159.9(082)
ББК 88.9я431
ББК Ю9я431
Т 338

Рекомендовано к изданию
решением организационного комитета
научно-практического мероприятия

Редакционная коллегия

Н. М. Сараева, д-р психол. наук, профессор, ЗабГУ
Е. В. Зволейко, д-р пед. наук, профессор, ЗабГУ
С. А. Калашиникова, канд. психол. наук, доцент, ЗабГУ
М. В. Семина, канд. пед. наук, доцент, ЗабГУ
Т. А. Братчикова, ст. преподаватель, ЗабГУ
Е. Ю. Титова, ст. преподаватель, ЗабГУ

Информационный партнер конференции:
Общественная организация «Санкт-Петербургское
психологическое общество» (коллективный член
Российского психологического общества)»

Теоретическая и прикладная психология: традиции и перспективы : материалы IX Всероссийской молодежной науч.-практ. конф. (28 апр. 2016 г.) / Забайкал. гос. ун-т. – Чита : ЗабГУ, 2016. – 311 с.
ISBN 978-5-9293-1666-1

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

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

УДК 159.9(082)
ББК 88.9я431
ББК Ю9я431

ISBN 978-5-9293-1666-1

© Забайкальский государственный
университет, 2016

СОДЕРЖАНИЕ

МАТЕРИАЛЫ ПЛЕНАРНОГО ЗАСЕДАНИЯ

<i>Дагбаева С. Б.</i> Гражданская и этническая идентичности в современных условиях	7
<i>Гвоздев В. А.</i> Специфика структуры психологической адаптации человека, длительно пребывающего в осложненных (в виде лишения свободы) условиях жизненной среды	12
<i>Закерничная Н. В., Сараева Н. М.</i> Современный исследовательский взгляд на семью, воспитывающую ребенка с нарушениями в развитии	16
<i>Лушина Е. А.</i> Ценностные ориентации женщины и материнство	20

МАТЕРИАЛЫ СЕКЦИОННЫХ ЗАСЕДАНИЙ

<i>Бадмаева Х. Т., Санжаева Р. Д.</i> К проблеме креативности детей младшего школьного возраста	24
<i>Банищикова Е. М., Шкабура И. А.</i> Психолого-педагогические аспекты формирования универсальных учебных действий младших школьников	28
<i>Белонухова Е. С., Калашишникова С. А.</i> Дидактическая игра как средство развития наглядно-образного мышления старших дошкольников с задержкой психического развития	31
<i>Блажевская И. Н., Сёмина М. В.</i> Типология мотивации профессиональной деятельности личности	34
<i>Болаева Г. Б., Панюкова Ю. Г.</i> Исследование жизненного пространства личности в истории психологии	38
<i>Бурова А. М., Дагбаева С. Б.</i> Динамика развития регулятивных универсальных учебных действий младшего школьного возраста ...	41
<i>Вагина В. Т., Сараева Н. М.</i> Психологическая адаптация старших школьников, проживающих в экологически неблагоприятных условиях г. Читы	45
<i>Гасникова Т. О., Тургель В. А.</i> Особенности интеллектуального развития младших школьников: прогноз и возможности развития ...	50
<i>Гордеева М. С., Атарова А. Н.</i> Чего боится кукла? Авторская проективная методика диагностики детских страхов	55
<i>Десятерикова Д. А., Гусейнов А. Ш.</i> Влияние личностной зрелости и стрессоустойчивости на эффективность трудовой деятельности ...	59
<i>Евдокимова А. А., Ковалевская А. Ф.</i> Некоторые аспекты профессиональной этики и деонтологии специального образования	60
<i>Жоголева Е. А., Сараева Н. М.</i> Динамика показателей внимания у работников локомотивных бригад с увеличением стажа работы	66
<i>И-Е-Ги А. И., Лушина Е. А.</i> Речевая деятельность детей с ЗПР, поступающих в школу	70

Имангалеева Н. Г., Братчикова Т. А. Исследование копинг-стратегий учащихся старшего школьного возраста в условиях интеллектуальных испытаний	74
Казанцева Д. А., Попова Н. Н. Категориальный анализ понятия «социальная креативность»	78
Казарян С. М., Мохова С. Ю. Синдром эмоционального выгорания у учителей с разным стажем педагогической деятельности и уровнем психологического стресса	81
Касаткина К. С., Котова С. А. Проблема здоровьесбережения первоклассников в учебной деятельности	85
Ковалева А. А., Дагбаева С. Б. Исследование взаимосвязи уровня познавательной активности и тревожности младших школьников ...	92
Копосова Н. В., Сёмина М. В. Мотивация личности к усыновлению детей	96
Костенко Л. О., Фризен М. А. Готовность к саморазвитию лиц с разным локусом контроля (на примере ранней юности)	100
Кочеткова Е. А., Лопухова О. Г. Разработка методики диагностики степени приобщения студентов к профессии психолога «Мифы о психологах»	104
Лёзина М. А., Лаврентьева Н. Г. Влияние познания окружающего мира на психологическое здоровье детей старшего дошкольного возраста	107
Лихачева Ю. А., Сёмина М. В. Структура профессиональной идентичности студентов-психологов образования	111
Макарова О. А., Сёмина М. В. Становление экологического сознания детей дошкольного возраста в образовательной среде	115
Манкетова Ю. А., Санжаева Р. Д. Профессиограмма следователя	119
Медведева Н. А., Титова Е. Ю. Развитие коммуникативных способностей детей старшего дошкольного возраста	124
Мирясов П. А., Неяскина Ю. Ю. Субъективное благополучие военнослужащих контрактной службы при различных уровнях оценки свободы и ответственности	130
Мулахметова К. Н., Лаврентьева Н. Г. Индивидуализация в процессе экологического воспитания дошкольников	135
Мункин М. Д., Санжаева Р. Д. Профессиональная идентичность студентов	140
Никифорова А. А., Попова Н. Н. Сравнительное исследование свойств внимания у работников локомотивных бригад поездного и маневрового движения	145
Овешникова Н. А., Симатова О. Б. Эмоциональный интеллект и копинг-стратегии студентов ВУЗа	149
Палкина А. А., Галиакберова И. Л. Исследование взаимосвязи степени алкоголизации и самооценки личности	154
Перебоева Т. Е., Ульзутуева О. Д. Развитие эмоционального интеллекта старших дошкольников в игровой деятельности	157

<i>Перепелицын А. С., Кривошеев С. А.</i> Различия между обществом потребления и обществом пользования	162
<i>Притупова А. С., Ковалевская А. Ф.</i> Изучение отношения молодежи к лицам с глубокими нарушениями слуха и зрения	166
<i>Прокопьева К. Г., Лушина Е. А.</i> Проблемы школьной неуспеваемости	172
<i>Пушкарёва О. Н., Мохова С. Ю.</i> К вопросу о психологических особенностях школьников подросткового возраста в контексте проблемы формирования толерантности	176
<i>Пятинина О. А., Заборина Л. Г.</i> Нейропсихологическая диагностика и коррекция функциональной готовности старших дошкольников с ЗПР при подготовке руки к письму	179
<i>Рожкова Е. В., Дазбаева С. Б.</i> Взаимосвязь уровней толерантности и сплоченности классного коллектива подростков	183
<i>Садовникова Е. К., Попова Н. Н.</i> Психологическая совместимость как показатель эффективности работы машиниста и его помощника	187
<i>Самохвалова Л. С., Гольберт Е. В.</i> Проявление страхов у детей старшего дошкольного возраста в зависимости от уровня развития воображения	192
<i>Седяева Н. Г., Улзытуева А. И.</i> Психологические основы развития самостоятельности детей 4-го года жизни	196
<i>Селезнева Ж. С., Титова Е. Ю.</i> Изучение эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста	201
<i>Селиванова Л. С., Попова Н. Н.</i> Изучение ценностных ориентаций у военнослужащих по призыву (на примере представителей русского и бурятского этносов)	206
<i>Сергеева В. О., Грибкова Д. С., Ширяева О. С., Водинчар Е. А.</i> Изучение ценностных ориентаций у студентов, обучающихся по разным направлениям подготовки	210
<i>Синаева Т. В., Фризен М. А.</i> Ценностно-смысловая составляющая профессиональной деятельности руководителей медицинских учреждений	215
<i>Степанова А. В., Екинцев В. И.</i> Влияние профессионального стажа на эмоциональное выгорание педагогов	219
<i>Степанюк В. А., Шкабура И. А.</i> Игровые технологии в образовательном процессе начальной школы	223
<i>Страмилев Р. Е., Симатова О. Б.</i> Изучение гендерной принадлежности старшеклассников средней общеобразовательной школы	226
<i>Токмакова Л. С., Симатова О. Б.</i> Изучение копинг-стратегий студентов различных факультетов ВУЗа	230
<i>Трофимова В. В., Лысикова Т. С.</i> Сотрудничество детской образовательной организации и родителей в создании элементов развивающей предметно-пространственной среды	236

Умрих О. В., Фризен М. А. Личностная автономия руководителей образовательных учреждений	239
Ушакова К. Н., Леснянская Ж. А. Память в младшем дошкольном возрасте, ее диагностика и развитие при помощи игры	242
Факира Н. С., Ворона О. А. Изучение личностного потенциала военнослужащих в процессе профессионального становления	246
Фалилеева Е. И., Улзытуева А. И. Психологические особенности восприятия детьми старшего дошкольного возраста художественной литературы	249
Федин В. В., Ходюкова Т. А. Исследование тревожности детей дошкольного возраста	253
Хайдукова Е. М., Семина М. В. Представления о психологической безопасности личности зрелого возраста в условиях профессиональной деятельности, связанной с повышенной опасностью	257
Чембаева А. А., Попова Н. Н. Изучение понятия «одарённость» зарубежными и отечественными исследователями	261
Черных А. А., Санжаева Р. Д. Проблема адаптации студентов нового набора на примере ГБПОУ «Бурятский лесопромышленный колледж»	265
Чернявская Я. Ю., Босенко Ю. М. Проявление феномена перфекционизма и личностных свойств у гимнасток	270
Чинчикова А. И., Сёмина М. В. Факторы развития синдрома дефицита внимания и гиперактивности в детском возрасте	273
Чоботок А. А., Мохова С. Ю. Особенности восприятия и понимания различных знаковых текстов	277
Чубыкина О. А., Лаурентьева Н. Г. Взаимодействие старших дошкольников со взрослыми и сверстниками при реализации эколого-образовательных проектов	282
Шангина О. В., Суханов А. А. Социальные и психологические факторы риска алкогольной зависимости студентов ВУЗа	286
Шестернева О. Д., Лыскова Т. С. Мини-музей как элемент развивающей предметно-пространственной среды	290
Шолох В. А., Кулик А. А. Удовлетворенность жизнью лиц, проживающих в особых климатогеографических и социокультурных условиях жизнедеятельности	293
Шостак И. С., Хорошун М. Э. Особенности мотивации занятий различными видами спорта у студентов	297
Щукина Е. Г., Зволейко Е. В. Программа индивидуального психологического сопровождения ребенка со сложной структурой дефекта	299
Эрдэнэбат Б., Базарова Д. Р. Кросскультурное исследование социально-психологических феноменов патриотизма и национализма	306

МАТЕРИАЛЫ ПЛЕНАРНОГО ЗАСЕДАНИЯ

Гражданская и этническая идентичности в современных условиях

*С. Б. Дагбаева, д-р психол. наук, доцент,
Забайкальский государственный университет, г. Чита*

В современном мире нередко встречается ситуация утраты человеком внутренних связей и глубинного понимания своей этнической культуры, что выражается во внутренних конфликтах. Как отмечают исследователи, сегодня все чаще проявляются психические нарушения у людей с несформированной позитивной этнической идентичностью, испытывающих внутренний конфликт с культурой и этничностью [9]. При этом важно учитывать то, что личность в своем развитии проходит три уровня: 1) идентификация человека с самим собой; 2) идентификации человека с общностями «среднего уровня», к которым относятся естественно-натуральные общности (половая, возрастная, этническая); 3) идентификация с человечеством в целом, через идентификацию с которым индивид приходит к более полному осознанию собственной индивидуальности [3]. Все эти уровни одинаково важны для человека. Игнорирование хотя бы одного компонента приводит к когнитивной неадекватности и эмоциональному дискомфорту человека. Нивелирование значения этнической идентичности грозит потерей целостного «Я-образа» и утратой системы связей с культурой, что способно привести к негативным последствиям, отражающимся на идентичности индивида в целом [10, с. 72].

Сегодня все более востребованной становится идентичность, имеющая множественный характер, объединяющая пласты разных культур, характеризующаяся многоязычием и культурным интеллектном [14], идентичность, которая, сохраняя этническую компоненту, могла бы выступить основой объединения сторон. Так, в Атласе новых профессий или альманахе перспективных отраслей и профессий на ближайшие 15–20 лет, разработанном специалистами Московской школы управления «СКОЛКОВО» и Агентства стратегических инициатив в результате широкомасштабного исследования «Форсайт Компетенций 2030», в числе наиболее важных для работников будущего указывается мультикультурность личности [2]. Во многих работах в качестве категории, позволяющей выйти за границы не только этнокультурной, но и религиозной, политической, гендерной, возрастной принадлежности, объединяющей «своих» и «чужих», признается общая гражданская идентичность [1; 4; 6; 12; 13 и др.].

Данные идеи нашли отражение в Проекте концепции развития поликультурного образования в РФ [11], где отмечается, что этническая идентичность призвана стать органическим ядром гражданской идентичности. Согласно тексту данного документа, гражданская идентичность представляет собой структуру из трех уровней: базовый или этнокультурный уровень, который складывается на основе сообщества, включающего в себя все народы, этнические и субэтнические группы, диаспоры, этноконфессиональные общины, проживающие в России; национально-политический или региональный уровень, характерный для жителей тех или иных субъектов РФ; национальный или общегосударственный уровень, который объединяет всех граждан Российской Федерации в единую национальную общность. Таким образом, этническая идентичность должна гармонично встраиваться в структуру гражданской идентичности, что возможно в условиях обеспечения и защиты этнокультурных интересов всех граждан и групп.

Как отмечает Л. М. Дробижева [6], когнитивное наполнение российской идентичности в чем-то совпадает, а в чем-то не совпадает с этнической. Этническая идентичность в ос-

новном базируется на языке, культуре, национальности родителей, историческом прошлом. Российская идентичность формируется на основе таких факторов, как место в мире, геополитическое пространство, цивилизационное развитие, представления о ресурсах страны, достижения в культуре, историческая общность. Выбор этнической идентичности не исключает российской идентичности. Они способны дополнять друг друга при определенных условиях. Для этого необходимо выстроить систему отношений, основанную на взаимопонимании, а в стране, где русские составляют доминирующее большинство, гражданская идентичность не может не базироваться на понимании ценностей, символов, представлений большинства, но без ущерба интересам и ценностей этнических меньшинств.

Р. И. Зинурова [7] характеризует идентичность российской молодежи как крайне противоречивую. Молодежь демонстрирует значимый рост этнической идентичности, но при этом одновременно присутствует стремление ощущать себя как россиянином, так и человеком мира. Молодому поколению присущ патриотизм, но содержание данного понятия не совсем четко осознается.

Наличие противоречивых тенденций в идентичности россиян подтверждает исследование Е. Н. Даниловой [5], показавшее, что в числе самых распространенных, уступая только российско-гражданской и этнической принадлежности, выделяется локальная (региональная) идентификация. Результаты данного исследования показали, что вопреки предположениям, российское гражданство «в чистом виде» чаще выбиралось представителями других национальностей, живущих среди русских, которые в свою очередь в большей степени отдавали предпочтение этнической принадлежности. При этом общегражданская идентичность «россияне» принималась большинством испытуемых, а гражданская и этническая идентичность были одновременно приемлемы.

По словам С. В. Рыжовой [12], препятствием для формирования гражданской идентичности является не актуализированная этническая идентичность как таковая, а ее инто-

лерантное наполнение, ригидность, отсутствие механизмов реагирования на изменяющиеся социальные, культурные, политические условия, подверженность идеологическому манипулированию. Как пишут исследователи, этническая идентичность и самодостаточность связаны с положительным характером межкультурных отношений и могут побудить к гражданской активности [1; 8; 11].

В заключение хотелось бы обратить внимание на то, что федеральные государственные стандарты рассматривают формирование гражданской идентичности в качестве системообразующего ценностного ориентира общего образования [11, с. 84]. В соответствии с основными принципами данного документа, представляющего сегодня стандарт общего образования второго поколения, гражданская идентичность предполагает знание и понимание принадлежности к определенной гражданской общности и эмоциональную значимость такого группового членства. В структуре гражданской идентичности отведено особое место следующим компонентам: когнитивному, понимаемому как знание о принадлежности к данной социальной общности; ценностно-смысловому, раскрываемому как позитивное, негативное или амбивалетное отношение к гражданской принадлежности; эмоциональному, воспринимаемому как принятие или неприятие своей принадлежности; деятельностному, выступающему как реализация гражданской позиции в общении и деятельности, гражданской активности, которая описывается как участие в социальной деятельности, имеющей общественную значимость. Однако анализ, проводимый в отношении имеющейся практики формирования гражданской идентичности, показывает, что осуществляющаяся сегодня планомерная и целенаправленная работа все же недостаточна и не имеет выраженного результата.

Таким образом, этническая идентичность считается органическим ядром гражданской идентичности. Этническая и гражданская идентичность не исключают, а дополняют друг друга, но эта совместимость возможна в системе отношений, основанной на равноправии, взаимопонимании и взаимоуважении представителей разных этнических групп.

Список литературы

1. Асмолов А. Г. Стратегия и методология социокультурной модернизации образования. М.: ФГАУ ФИРО, 2011. 73 с.
2. Атлас новых профессий / П. Лукша, К. Лукша, Д. Песков, Д. Коричин. М.: Агентство стратегических инициатив при Президенте РФ; Московская школа управления СКОЛКОВО, 2014. 168 с.
3. Гозман Л., Эткинд А. Идентичность, культура, самосознание. М.: Прогресс, 1989. 560 с.
4. Гражданские, этнические и религиозные идентичности в современной России / отв. ред. В. С. Магун. М.: Институт социологии РАН, 2006. 327 с.
5. Данилова Е. Н. Гражданские и этнические идентификации в России и Польше // Гражданские, этнические и религиозные идентичности в современной России / отв. ред. В. С. Магун. М.: Институт социологии РАН, 2006. 327 с. С. 74–103.
6. Дробижина Л. М. Государственная и этническая идентичность: выбор и подвижность // Гражданские, этнические и религиозные идентичности в современной России / отв. ред. В. С. Магун. М.: Институт социологии РАН, 2006. 327 с. С. 10–30.
7. Зинурова Р. И. Этническая социализация молодежи в условиях современного российского общества: дис. ... д-ра социол. наук: 22.00.04. М., 2005. 382 с.
8. Как рождается гражданская идентичность в мире образования: от феноменологии к технологии: монография / А. Г. Асмолов, О. А. Карабаева, Т. Д. Марцинковская, М. С. Гусельцева [и др.]; под ред. А. Г. Асмолова. В 2 ч. М.: ФИРО, 2011. Ч.1. 112 с.
9. Лебедева Н. М. Этническая и кросскультурная психология. М.: МАКС Пресс, 2011. 218 с.
10. Лебедева Н. М., Лунева О. В., Стефаненко Т. Г. Тренинг этнической толерантности для школьников: учеб. пособие. 2-е изд. М.: МАКС Пресс, 2012. 360 с.
11. Проект концепции развития поликультурного образования в РФ [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/841> (дата обращения: 30.05.2012).
12. Рыжова С. В. Этническая идентичность в контексте толерантности. М.: Альфа-М, 2011. 280 с.
13. Солдатова Г. У., Нестик Т. А., Шайгерова Л. А. Принципы формирования толерантности и управления рисками ксенофобии // Национальный психологический журнал. 2011. № 2 (6). С. 60–80.
14. Солдатова Г. У., Тетерина М. В. Многоязычие как фактор формирования новой идентичности и культурного интеллекта // Мир психологии. 2009. № 3. С. 34–46.

**Специфика структуры психологической
адаптации человека, длительно пребывающего
в осложненных (в виде лишения свободы) условиях
жизненной среды**

*В. А. Гвоздев, старший государственный судебный эксперт,
Читинская лаборатория судебной экспертизы,
старший преподаватель,
Забайкальский государственный университет, г. Чита*

Работа посвящена проблеме психологической адаптации человека, находящегося в осложненных условиях жизненной среды. Одним из вариантов осложненных условий жизненной среды являются условия лишения свободы, где деформирован, главным образом, социальный средовой компонент. На наш взгляд, влияние данных условий на психику и адаптацию человека неоднозначно: отрицательные средовые влияния (депривации разного генеза) будут сочетаться с компенсаторными (например, трудовая занятость, досуг и психологическая помощь, воздействие субкультуры осужденных).

Предположив, что психологическая адаптация осужденных к лишению свободы будет иметь свою специфику, мы провели эмпирическое исследование ее (адаптации) структуры.

Исследование опирается на концепцию психологической адаптации человека в осложненных условиях жизненной среды (Н. М. Сараева, А. А. Суханов [4] и другие). Концепция разработана в рамках экопсихологического подхода к развитию психики (В. И. Панов, 2001–2015 [3]), требующего анализа психических явлений на основе рассмотрения отношений в системе «человек – окружающая среда», в настоящей работе – «человек – жизненная среда».

Психологическая адаптация рассматривается как системная характеристика системы «человек – жизненная среда» [5, с. 46]. Моделируя ее структуру, выделяют психофизиологический, психический и социально-психологический уровни.

Параметрами диагностики психофизиологического уровня психологической адаптации выступили эмоциональные характеристики психики, а именно баланс/дисбаланс эмоци-

ональной сферы испытуемых. Наиболее отчетливо баланс/дисбаланс эмоциональной сферы проявляется в акцентуациях личности [2]. Параметр измерялся при помощи опросника Г. Шмишека.

Параметрами диагностики психического уровня психологической адаптации служили показатели развития интеллекта испытуемых, что соотносится с представлениями ученых об интеллекте как об одном из основных механизмов адаптации [1; 6]. Параметр измерялся при помощи культурно-свободного теста интеллекта Р. Кеттелла.

Для диагностики социально-психологического уровня психологической адаптации были избраны: показатели жизнестойкости и интегральные показатели социально-психологической адаптации. Параметры измерялись при помощи теста жизнестойкости С. Мадди (в адаптации Д. А. Леонтьева, Е. И. Рассказовой) и методики диагностики социально-психологической адаптации (СПА) личности К. Роджерса, Р. Даймонда (в адаптации Т. В. Снегиревой).

В исследовании приняли участие 255 человек, все мужчины. Основную группу составили 147 человек, средний возраст $27 \pm 5,2$ лет, отбывающих наказание в виде лишения свободы. Все осужденные к моменту обследования находились в условиях лишения свободы не менее полугода. Контрольную группу составили 108 работников железнодорожного транспорта, средний возраст $30 \pm 5,5$ лет.

Результаты исследования.

На психофизиологическом уровне психологической адаптации установлено снижение показателей у испытуемых в условиях лишения свободы.

Во-первых, большое число испытуемых в условиях лишения свободы имеет потенциально опасные доминирующие типы акцентуаций, эмоциональные особенности которых считаются наименее благоприятными для эмоциональной сферы (свыше 70 %). У испытуемых из контрольной группы данные типы практически не встречаются (менее 10 %). Число испытуемых в условиях лишения свободы с доминирующими возбудимым и циклотимическим типами акцентуаций (отнесены к потенциально опасным) больше ($p < 0,001$ и $p < 0,001$).

Во-вторых, степень выраженности эмоциональных характеристик доминирующего типа акцентуаций среди испытуемых в условиях лишения свободы, существенно выше по сравнению с испытуемыми контрольной группы (73,5 % и 23,1 %). Показатели отсутствия и слабой выраженности акцентуированных черт чаще выявлялись у испытуемых в обычных условиях ($p < 0,001$), а показатели явной акцентуации и ее предельной выраженности были распространены в группе испытуемых в условиях лишения свободы ($p < 0,001$).

В-третьих, у 55,1 % испытуемых в условиях лишения свободы, были выявлены признаки дискордантности эмоциональной сферы: помимо чрезмерно выраженных эмоциональных характеристик доминирующего типа обнаруживаются выраженные эмоциональные характеристики дополнительных типов акцентуации, которые в сочетании с доминирующим существенно дисгармонизируют эмоциональную сферу человека. Признаки дискордантности у испытуемых контрольной группы обнаруживались лишь в 5,5 % случаев. У испытуемых в условиях лишения свободы признаков дискордантности больше ($p < 0,001$).

На психическом уровне психологической адаптации испытуемых в условиях лишения свободы обнаружена тенденция к снижению адаптационных показателей (по характеристикам уровня развития интеллекта). У 50 % испытуемых основной группы соответствовали уровню сниженной нормы и пограничному уровню. У испытуемых в обычных условиях сниженный уровень интеллекта отмечался значительно реже – лишь в 3,7 % случаев, показатели пограничного уровня не обнаружены. Выявлены значимые отличия в количестве испытуемых с показателями сниженной нормы развития интеллекта в основной и контрольной группах: в группе испытуемых в условиях лишения свободы их больше ($p < 0,001$).

На социально-психологическом уровне психологической адаптации показатели большинства испытуемых в условиях лишения свободы входят в границы средних значений или превышают их.

Убеждения 77,5 % (средние и высокие значения) испытуемых в условиях лишения свободы являются жизнестойкими, направленными на преодоление стрессовых событий. При этом число испытуемых основной группы с высоким уровнем жизнестойкости (36,7 %) значительно превышает количество испытуемых контрольной группы с такими же показателями (24,1 %). Отличия значимы на уровне $p < 0,01$.

По результатам СПА, у 84,4 % (средние и высокие значения) испытуемых в условиях лишения свободы отмечена хорошая социально-психологической адаптированность к условиям своей жизненной среды (условиям лишения свободы). Вновь число испытуемых основной группы с высоким уровнем социально-психологической адаптированности (49,7 %) превышает количество испытуемых с такими же показателями из контрольной группы (35,2 %). Отличия значимы на уровне ($p < 0,01$).

Таким образом, эмпирически установлено, что структура психологической адаптации человека, длительно пребывающего в осложненных (в виде лишения свободы) условиях жизненной среды имеет свою специфику, заключающуюся в особом соотношении разноуровневых адаптационных показателей. При сниженных показателях на психофизиологическом и психическом уровнях психологической адаптации отмечается нормативность и повышение показателей на социально-психологическом уровне.

Список литературы

1. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. СПб.: Питер, 1999. 368 с.
2. Леонгард К. Акцентуированные личности. Ростов н/Д.: Феникс, 2000. 544 с.
3. Панов В. И. Экологическая психология: опыт построения методологии. М.: Наука, 2004. 197 с.
4. Сараева Н. М., Суханов А. А. Концепция психологической адаптации человека, проживающего в регионе экологического неблагополучия // Психологическая адаптация человека в осложненных условиях жизненной среды: монография / под науч. ред. Н. М. Сараевой. Чита: ЗабГУ, 2014. С. 94–150.

5. Суханов А. А. Понятие «психологическая адаптация» в системном контексте. Теоретическая модель психологической адаптации // Психологическая адаптация и психологическое здоровье человека в сложных условиях жизненной среды: монография. М.: Академия Естествознания, 2011. С. 46–50.

6. Холодная М. А. Психология интеллекта: Парадоксы исследования. СПб.: Питер, 2002. 272 с.

Современный исследовательский взгляд на семью, воспитывающую ребенка с нарушениями в развитии

*Н. В. Закерничная, аспирантка 1 курса,
научный руководитель Н. М. Сараева, д-р психол. наук,
Забайкальский государственный университет, г. Чита*

Психологами отечественной школы (Н. Л. Белополюской, Т. Г. Горячевой, Н. Е. Карповой, И. А. Скворцовым, И. А. Солнцевой, Т. А. Стрекаловой, В. В. Ткачевой, Л. М. Шипицыной и другими) изучались разнообразные личностные особенности родителя, находящегося в трудной жизненной ситуации, связанной с воспитанием «особого» ребенка. В ряде исследований показано, что у матерей ребенка с нарушениями в развитии наблюдаются акцентуации характера, низкая самооценка и самопринятие, чувство одиночества и повышенный уровень тревожности. Исследуя матерей «особого» ребенка, отечественные авторы отмечали, в первую очередь, тревожность в разных ее проявлениях (М. Н. Гуслова, Т. К. Стуре, Л. М. Шипицына, Н. А. Шаронова, Л. М. Колпакова, Т. Г. Горячева, И. А. Солнцева, В. М. Сорокин, Е. В. Михайлова). Повышенный уровень ситуативной и личностной тревожности родителей обусловлен степенью тяжести дефекта ребенка. На протяжении многих лет родители, воспитывающие ребенка с нарушениями в развитии, рассматривались с позиций психопатологии. Было определено, что выраженность патохарактерологических черт личности матери и степень ее невротизации зависят от тяжести нарушения ребенка (В. В. Ткачева [7], Л. М. Шипицына [9]). Однако эмоциональ-

ные и личностные нарушения родителя также могут быть обусловлены личностно-характерологическими чертами, которые были присущи ему еще до рождения ребенка.

Современный исследовательский взгляд на семью, воспитывающую ребенка с нарушениями в развитии, позволил рассматривать «особого» ребенка в качестве стрессора, оказывающего непосредственное влияние на ее членов. При этом влияние на семью «особого» ребенка может быть воспринято ее членами, как в позитивном, так и негативном ключе, и, прежде всего, оно зависит от индивидуальных личностных особенностей родителей. Новый фокус в исследованиях, связанный с изучением адаптационных возможностей семейной системы, устойчивости родителей к действию стрессора, вариативности использования стратегий совладания, индивидуальных и семейных ресурсов стрессоустойчивости является более продуктивным с точки зрения оказания психологической поддержки такой семье. Субъективное представление членов семьи о тяжести стрессора зависит от восприятия семьей значительности негативного события и наличия семейного опыта преодоления кризисных ситуаций.

Следует подчеркнуть, что представления о механизмах преодоления стресса менялись от понимания их как врожденных до трактовки их как приобретаемых форм совладания. Проактивные формы преодоления включают уровни саморефлексии, саморазвития, прогнозирования и духовные основы личностного развития человека. Эти стратегии преодоления имеют самопреобразующуюся, экзистенциальную, творческую и духовную направленность [1; 2; 4].

В отечественной психологии понятие преодолевающего поведения (совладания) появилось сравнительно недавно, в конце XX века. Оно разрабатывалось Л. И. Анцыферовой, В. В. Знаковым, В. А. Бодровым, Т. Л. Крюковой, С. К. Нартовой-Бочавер, Н. А. Сиротой, В. М. Ялтонским. Под совладающим поведением Т. Л. Крюкова подразумевает использование человеком соответствующих его личностным особенностям и специфике стрессора осознанных адаптивных действий на разных уровнях (когниции, эмоции

и поведение) с целью снижения внутреннего дискомфорта и напряжения [4]. В процессе преодолевающего поведения, по мнению В. А. Бодрова, проявляются индивидуальные способы взаимодействия человека с миром, а также посредством преобразования трудной жизненной ситуации объективируются присущие индивиду ценности и его субъективная оценка внешнего события [2].

Американские психологи С. Кобейса и С. Мадди, изучавшие влияние стресса и его последствий на качество жизни человека, обнаружили ключевую личностную переменную, которая помогает успешно противостоять стрессовым факторам [10]. Этот конструкт они назвали жизнестойкостью. Он включает в себя жизнестойкую позицию, стратегии жизнестойкого совладания, жизнестойкие практики здоровья, навыки социальной поддержки. Другой важной характеристикой, помогающей родителю справляться с кратковременным и хроническим стрессом, являются стратегии совладания в стрессовой ситуации [6]. Основной задачей копинг-поведения является обеспечение и поддержание благополучия человека, и, как правило, человек используют такие основные стратегии совладания, как ориентация на решение проблемы, ориентация на эмоции и ориентации на избегание. Психическое и физическое самочувствие членов семьи зависит от выбора стратегий совладания в момент столкновения с психотравмирующей ситуацией. Использование активной жизнестойкой стратегии – решение проблемы, способствует низкой восприимчивости членов семьи к стрессовым событиям, тем самым не возникает общий стрессовый фон, переходящий в напряжение членов семьи, и поддерживается положительный микроклимат в семье.

В рамках логотерапии В. Франкла [8] и экзистенциально-аналитической психотерапии А. Лэнгле применяется понятие экзистенциальной исполненности как характеристики свободного и полного проживания жизни через аутентичные установки и актуализацию личной ответственности. Это описание качества жизни человека с точки зрения реализации экзистенциального смысла, переживание которого возможно через воплощение собственных ценностей в жизнь [5].

При анализе научной литературы обнаружены противоречивые сведения о влиянии нарушения ребенка на структурно-функциональные характеристики семьи. Одни исследователи приводят последствия негативного воздействия нарушения ребенка, другие отмечают его позитивное влияние на членов семьи [3; 6; 7; 9]. Как правило, неосвещенными остаются возможные позитивные сдвиги, которые происходят в личностном развитии членов семьи. Следует сказать, что изучение «особой» семьи с позиции воздействия на нее трудной жизненной ситуации как стрессора (в виде воспитания ребенка с нарушениями в развитии), позволило переориентировать взгляд на изучению адаптивных возможностей семейной, психологической устойчивости родителей, вариативности использования стратегий совладания, индивидуальных и семейных ресурсов.

Список литературы

1. Анцыферова Л. И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал. 1994. Т. 15. № 1. С. 3–18
2. Бодров В. А. Психологический стресс: развитие и преодоление. М.: ПЕР-СЭ, 2006. 528 с.
3. Карпова Н. Е., Стрекалова Т. А. Особенности самопринятия матерей, воспитывающих детей с детским церебральным параличом // Материалы II Всероссийской научной конференции / под ред. В. К. Шабельникова, А. Г. Лидерса. М., 2005. С. 111–119.
4. Крюкова Т. Л., Сапоровская М. В., Куфтяг Е. В. Психология семьи: Жизненные трудности и совладение с ними. СПб.: Речь, 2005. 240 с.
5. Лэнгле А. Дотянуться до жизни. Экзистенциальный анализ депрессии. М.: Генезис, 2010. 128 с.
6. Селигман М., Дарлинг Р. Обычные семьи, особые дети. М.: Тернериф, 2007. 368 с.
7. Ткачева В. В. Психологическое изучение семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии. М.: Психология, 2004. 192 с.
8. Франкл В. Основы логотерапии. Психотерапия и религия. СПб.: Речь, 2000. 286 с.
9. Шипицына Л. М. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка: пособие для учителя-дефектолога. М.: ВЛАДОС, 2003. 528 с.
10. Rao P. A.; Beidel D.C. The impact of children with high-functioning autism on parental stress, sibling adjustment, and family functioning // Behavior Modification. 2009. № 4. Vol. 33. P. 437–451.

Ценностные ориентации женщины и материнство

*Е. А. Лушина, ассистент,
Забайкальский государственный университет, г. Чита*

Образ женщины в современном мире претерпевает значительные изменения. Пересматривается ее функция и роль в социуме. Причиной этому послужил процесс глобализации, «размывающий» границы национальных культур и гендерной самоидентификации, прагматизация человеческих отношений, смена ценностных ориентаций.

Материнство – важная составляющая жизни женщины. В недалеком прошлом материнство считалось для нее самой значимой ценностью. Исторически сложилось, что женщина, становясь матерью, совершает ценностный выбор, определяя на несколько лет вперед свои жизненные приоритеты и ограничивая круг возможностей самореализации в пределах семьи. Сейчас же материнство перестало быть определяющим. Оно становится равнозначным, равноценным другим сферам жизни. Все чаще самоуважение женщины теперь, кроме материнства, подкрепляется стремлением получить хорошее образование, профессиональными достижениями, социальной независимостью, личными увлечениями, самостоятельно достигнутым, а не приобретенным благодаря замужеству общественным положением и т. д.

Изучение феномена материнства на современном историческом этапе,

становится одной из самых актуальных проблем, как психологии, так и смежных отраслей научного знания. Это обусловлено сложной демографической ситуацией, сложившейся в России на сегодняшний день, а также все увеличивающимся числом детей-отказников, огромным количеством распадающихся семей, увеличением числа сирот при живых родителях, ростом случаев жестокого обращения с детьми. Все эти и многие другие проблемы в наше время неразрывно связаны с ценностью материнства и родительства в целом.

Существующие проблемы материнства и низкой рождаемости в современной России обозначены Иваном Владимировичем Забаевым, как имеющие государственную важность. Спад рождаемости, по словам Валерии Сергеевны Мухиной, связан с боязнью будущего, ростом мотивации личностного развития, желанием утвердить свое место в жизни, свою индивидуальность, иметь устойчивое социальное положение раньше, чем посвятить себя заботе о детях.

С другой стороны, либерализация общественной морали, пропаганда свободного образа жизни, инверсия половых ролей и сексуального поведения особенно ярко проявившаяся на рубеже третьего тысячелетия, способствовали увеличению числа разводов и детей, рожденных вне брака, пишет Александр Михайлович Уразаев. Безусловно, это отрицательно сказалось как на положении матерей, вынужденных самостоятельно воспитывать своих детей, так и на формировании семейных установок их дочерей, не имеющих в родительской семье мужского примера. На этом фоне произошло значительное увеличение числа юридически нерегистрируемых браков (так называемых «гражданских сожительства»), неполных и бездетных семей, а также стал все более очевиден рост количественных показателей социального сиротства и распространенности девиантных форм материнского поведения, отмечает Людмила Александровна Грицай. Эти обстоятельства вполне объяснимо привели к падению престижа родительства в целом и материнства в частности.

Итак, приоритеты женщины определяются системой ее ценностных ориентаций, являющихся важнейшей характеристикой личности и показателем ее сформированности. Несмотря на различные подходы к пониманию природы ценностных ориентаций, все исследователи признают, что особенности строения и содержания ценностных ориентаций личности обуславливают ее направленность и определяют общий взгляд человека на мир, на себя, придают смысл личностным мотивам, поведению, поступкам. То есть во многом от мировоззрения женщины будет зависеть станет ли она успешной бизнес-леди или посвятит себя материнству.

Для успешной реализации материнской роли женщине требуется определенный набор ценностей, предполагающих их смещение в сторону гуманности, экзистенции, семьи. В период вынашивания ребенка у женщины происходит пересмотр имеющихся ценностей, смысложизненных приоритетов. Осознание и принятие факта беременности является отправной точкой для самореализации женщины в новом качестве. Именно поэтому важно понять каким является внутреннее содержание переживания беременности, смысл и цель рождение ребенка для современной женщины. Каковы те социально – психологические факторы, которые определяют самочувствие беременной, готовность к материнству, психическое и физическое здоровье ребенка.

Стиль жизни с ориентацией на профессиональные и социальные достижения плохо соотносится с материнством. Осваиваемые женщиной роли в процессе становления ее как специалиста и «хранительницы очага» тесно связаны с имеющимися и вновь освоенными ценностями. Так, у женщины постепенно выстраиваются две взаимосвязанные иерархии: иерархия ролей и иерархия ценностей. Когда происходит расхождение между ними – у женщины наблюдается ролевой конфликт, который снижает эффективность ее профессиональной деятельности, негативно отражается на взаимодействии с членами семьи и отношении к себе.

При конфликте «ценностных» интересов с наступлением беременности и даже на этапе ее планирования могут возникнуть серьезные проблемы. Это может быть мнимое бесплодие при физиологическом здоровье женщины, когда решение завести ребенка было принято без учета мнения самой женщины. Возможно тяжелое протекание беременности, сопровождающееся длительным токсикозом, угрозой выкидыша и даже преждевременными родами. Также характерно неадекватное поведение женщины в родах и в послеродовый период. Зачастую такие «конфликтные матери» эмоционально холодны по отношению к новорожденному, прерывают естественное вскармливание в пользу сохранения формы грудных желез, перекладывают воспитание ребенка на бабушку или на няню.

Определяющее влияние на проявления материнского отношения оказывают общественные ценности и нормы. Чувство материнства не является врожденным. Ученые установили, что оно развивается у женщины наряду с развитием мышления, воли, воображения. Его можно формировать, а можно и подавлять, задавая в качестве наиболее значимых другие ориентиры.

Элизабет Бадинтер, проследив историю материнских установок на протяжении четырех столетий (с XVII до XX века), пришла к выводу, что «материнский инстинкт — это миф». Она не обнаружила никакого всеобщего и необходимого поведения матери, а напротив — отметила чрезвычайную изменчивость ее чувств в зависимости от ее культуры, амбиций или фрустраций. Материнская любовь — это понятие, которое не просто эволюционирует, но наполняется в различные периоды истории различным содержанием. Но, так или иначе, на протяжении веков женщина — мать является основной составляющей единицей социума любого государства, выполняя свое главное предназначение, заложенное природой.

Таким образом, остается возможность предположить изменение ценностных ориентаций женщин в пользу семьи при условии, что оно является для женщины ведущей ценностью и призванием. Этого можно добиться организацией психологического сопровождения беременных женщин с целью гармонизации структуры ценностных ориентаций, установкой общества на семейные ценности, а также воспитанием и привитием женщине материнских качеств с момента становления ее как личности и формирования у нее ценностных ориентаций.

МАТЕРИАЛЫ СЕКЦИОННЫХ ЗАСЕДАНИЙ

К проблеме креативности детей младшего школьного возраста

*Х. Т. Бадмаева, соискатель,
научный руководитель Р. Д. Санжаева, д-р психол. наук, профессор,
Бурятский государственный университет, г. Улан-Удэ*

В психологии система интеллектуальных и личностных особенностей человека, способствующих самостоятельному выдвижению и нестандартному решению проблем, генерированию оригинальных идей, обозначается понятием креативность. *Креативность* (от лат. *creatio*– созидание) – это способность человека порождать необычные идеи, находить оригинальные решения, отклоняться от традиционных схем мышления. «Креативность рождается в точке касания двух встречных векторов: культуры (транслирующей смыслы, передающей ценностную информацию) и личности (перерабатывающей информацию, субъективирующей смыслы)», – подчеркивает И. М. Кыштымова [8, с. 346].

Согласно Абрахаму Маслоу, креативность – это творческая направленность, врожденно свойственная всем, но теряемая большинством под воздействием среды. В жизни креативность проявляется как смекалка – способность достигать цели, находить выход из кажущейся безвыходной ситуации, используя обстановку, предметы и обстоятельства необычным образом. Шире – это остроумное решение проблемы скудными и неспециализированными инструментами или ресурсами, если потребность материальна.

Креативность включает в себя повышенную чувствительность к проблемам, дефициту или противоречивости знаний, действия по определению этих проблем, поиску их решений на основе выдвижения гипотез, проверке и изменению гипотез, формулированию результата решения. Для оценки креативности используются различные тесты дивергентного мышления, личностные опросники, проводится анализ результатов деятельности.

В характеристике креативности психологи указывают на проблему способностей и, чаще всего, креативность рассматривают как общую творческую способность, процесс преобразования знаний. Общие способности рассматриваются как общие свойства целостной психики в различных сферах оперирования опытом: усвоение опыта связано с таким свойством или способностью, как обучаемость; применение опыта – с интеллектуальными способностями; преобразование опыта – с креативностью. Креативность, таким образом, является общей способностью человека к творчеству.

Существует большое число разноплановых факторов, определяющих как природу, так и проявление творческих способностей. Эти факторы можно объединить в три общие группы. Первая группа включает природные задатки и индивидуальные особенности, определяющие формирование творческой личности. Во вторую входят все формы влияния социальной среды на развитие и проявление творческих способностей. Третья группа – это зависимость развития креативности от характера и структуры деятельности [1, с. 109–110].

Тенденция, которая существует в теоретических высказываниях относительно творческих способностей, сводится к следующим основным положениям. Творческие способности или творческие потенциалы заложены в каждом ребенке. Творчество – это естественная, природная функция, которая проявляется и реализуется в деятельности в меру наличия специальных способностей к той или иной конкретной деятельности. Существует творчество гениев и творчество в выполнении простых повседневных дел. Творчество, тем самым,

рассматривается как некоторый специфический стиль деятельности, а не вид деятельности (например, артистическая деятельность и т. д.).

Развитие креативности с этой точки зрения происходит в деятельности, но именно в творческой деятельности, и такой может быть учебная деятельность как важнейший фактор развития личности. Согласно взглядам Л. С. Выготского, В. В. Давыдова и других авторов, личность рассматривается как интегрированное образование. Развитие личности происходит на протяжении жизни человека и одним из важнейших критериев личности является творчество, поскольку в процессе человеческой жизни развивается воображение как внутренний механизм, обеспечивающий проявление творчества. Креативность – характеристика личности, свидетельствующая о способности личности к творчеству и связанная с развитием воображения, фантазии, порождением гипотез.

Принято считать, что креативность можно развивать путем специального обучения. Известна теория креативности К. Мартиндейла, которая позволяет рассматривать некоторые проблемы работы с креативными детьми в психолого-педагогической практике [6]. Так, например, проблема условий, способствующих гармонизации креативного мышления с саморегуляцией, социализации креативных детей через эмпирические понятия растормаживания, рассуждения, содержания мышления, внимания, ассоциации.

Несмотря на то, что творческие способности являются объектом специального изучения и развития в процессе обучения (Л. В. Занков, Д. Б. Богоявленская, В. В. Давыдов, А. З. Рахимов и др.), в целом, в отечественной психологии развитие креативности в учебном процессе изучено недостаточно, особенно факторы, оказывающие влияние на этот процесс. Данная проблема особенно актуальна в контексте Национальной образовательной программы «Наша новая школа», где ставится задача развития способностей каждого ученика начальной школы.

Младший школьный возраст является наиболее сензитивным периодом онтогенеза для развития творческих способно-

стей в силу их связи с нравственными принципами этого возраста (Л. Колберг и др.), которые «рождаются в культуре, ее многомерном смысловом богатстве» [2, с. 75]. С целью содействия развитию творческого мышления в младшем школьном возрасте могут использоваться учебные ситуации, которые характеризуются незавершенностью или открытостью для интеграции новых элементов. При этом учащиеся поощряют к формулировке множества вопросов.

Содержание учебно-воспитательного процесса представляет учителю огромные возможности для развития креативности младших школьников. Например, на уроках русского языка могут быть предложены различные нестандартные задания, проблемные ситуации, деловые и ролевые игры, конкурсы и другие задания с элементами занимательности. Развитие творческих способностей посредством литературной деятельности будет успешным, если использовать образцовые авторские и народные произведения. Один из самых благодатных способов активизации учащихся к творчеству – это работа с пословицей. Для развития творческих способностей детей можно использовать такой методический прием как интерпретация сказки (Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева и др.). Сочинительство сказок также один из эффективных приемов для развития творческих способностей детей, способствует самовыражению младшего школьника. Большие ресурсы для креативности заложены в учебных предметах «Окружающий мир» и «Основы религиозных культур и светской этики».

Список литературы

1. Акимова М. К. Способности и одаренность: учеб. пособие. М.: Международная педагогическая академия, 1995. 376 с.
2. Бадмаева Х. Т., Санжаева Р. Д. Развитие креативности у детей младшего школьного возраста // Вестник Буряцкого государственного университета. Психология. Социальная работа. 2013. Вып. 5. С. 74–78.
3. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей: учеб. пособие. М.: Академия, 2002. 213 с.
4. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: учеб. пособие. М., 2001. 216 с.
5. Грузенберг С. О. Психология творчества: учеб. пособие. Минск. 2007. 213 с.

6. Дорфман Л. Я. Теория креативности К. Мартиндейла // Вопросы психологии. 2014. № 4. С. 126–135.
7. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности. СПб: Питер. 2009.
8. Кыштымова И. М. Психосемантика креативности. Иркутск: Изд-во Иркут. гос. ун-та, 200. 579 с.
9. Кыштымова И. М. Креативность: содержание, развитие, диагностика. Иркутск, 2002. 220 с.

Психолого-педагогические аспекты формирования универсальных учебных действий младших школьников

*Е. М. Банищикова, студентка 3 курса,
научный руководитель И. А. Шкабура, канд. пед. наук, доцент,
Забайкальский государственный университет, г. Чита*

Важнейшей задачей современной системы образования является формирование универсальных учебных действий, обеспечивающих младшим школьникам умение учиться, способность к саморазвитию и самосовершенствованию. Все это достигается путем сознательного, активного присвоения учащимися социального опыта [1, с 13].

Начальное образование сегодня – это фундамент для формирования учебной деятельности ребёнка. Именно начальная ступень школьного обучения должна обеспечить познавательную мотивацию и интересы учащихся, готовность и способность к сотрудничеству ученика с учителем и одноклассниками, сформировать основы нравственного поведения, определяющего отношения личности с обществом и окружающими людьми.

В связи с тем, что приоритетным направлением новых образовательных стандартов является реализация развивающего потенциала начального общего и среднего образования, актуальной задачей становится обеспечение развития универсальных учебных действий как собственно психологической составляющей, фундаментального ядра образования наряду с традиционным изложением предметного содержания конкретных дисциплин.

В широком значении термин « универсальные учебные действия» означает умение учиться, т. е. способность ученика к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. В более узком значении этот термин можно определить как совокупность способов действий учащегося, обеспечивающих самостоятельное усвоение новых знаний, формирование умений, включая организацию этого процесса [3, с. 21].

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) выдвигает требования к формированию у школьников четырех видов универсальных учебных действий: личностных, регулятивных, познавательных, коммуникативных. Они должны стать базой для овладения ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться.

Личностные универсальные учебные действия обеспечивают ценностно-смысловую ориентацию учащихся (знание моральных норм, умение соотносить поступки и события с принятыми этическими принципами, умение выделить нравственный аспект поведения) и ориентацию в социальных ролях и межличностных отношениях. Выделяют три вида личностных универсальных учебных действий: личностное, профессиональное, жизненное самоопределение; смыслообразование (установление учащимися связи между целью учебной деятельности и ее мотивом); нравственно-этическая ориентация.

Регулятивные универсальные учебные действия обеспечивают учащимся организацию их учебной деятельности, учитывая все ее компоненты (цель, мотив, прогноз, средства, контроль, оценка). Главный тезис – ребенок должен учиться сам, а учитель ему помогает.

Познавательные универсальные учебные действия – система способов познания окружающего мира, построения самостоятельного процесса поиска, исследования и совокупность операций по обработке, систематизации, обобщению и использованию полученной информации. Познавательные УУД включают общеучебные, логические действия, а также постановку и решение проблемы. Они обеспечивают способ-

ность к познанию окружающего мира: готовность осуществлять направленный поиск, обработку и использование информации.

Коммуникативные универсальные учебные действия обеспечивают возможность сотрудничества: умение слышать, слушать и понимать партнера, планировать и согласованно выполнять совместную деятельность, распределять роли, взаимно контролировать действия друг друга, уметь договариваться, вести дискуссию, правильно выражать свои мысли, оказывать поддержку друг другу, эффективно сотрудничать как с учителем, так и со сверстниками [2, с. 26].

Развитие системы универсальных учебных действий в составе личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных действий осуществляется в рамках нормативно-возрастного развития эмоционально-волевой и познавательной сфер ребенка. Процесс обучения задает содержание и характеристики учебной деятельности ребенка и тем самым определяет зону ближайшего развития универсальных учебных действий.

Выделяются следующие функции универсальных учебных действий:

- обеспечение возможностей учащегося самостоятельно осуществлять деятельность учения;
- ставить учебные цели, искать и использовать необходимые средства и способы их достижения;
- контролировать и оценивать процесс и результаты деятельности;
- создание условий для гармоничного развития личности и ее готовности к непрерывному образованию;
- обеспечение успешного усвоения знаний, формирования умений, навыков и компетентностей в любой предметной области [2, с. 11].

Учебные действия носят универсальный характер, т. к. носят надпредметный, метапредметный характер и лежат в основе организации любой деятельности учащегося независимо от ее специально-предметного содержания. Универсальные учебные действия формируются в начальной школе в рамках урочной и внеурочной деятельности.

Список литературы

1. Алексеева Л. Л. Планируемые результаты начального общего образования. М.: Просвещение, 2009. 120 с.
2. Асмолов А. Г., Бурменская Г. В., Володарская И. А. Формирование универсальных учебных действий в начальной школе. М.: Просвещение, 2010. 159 с.
3. Федеральный государственный стандарт начального общего образования // Министерство образования и науки Российской Федерации. М.: Просвещение, 2011. 29 с.

Дидактическая игра как средство развития наглядно-образного мышления старших дошкольников с задержкой психического развития

*Е. С. Белоухова, студентка 4 курса,
научный руководитель С. А. Калашникова, канд. психол. наук, доцент,
Забайкальский государственный университет, г. Чита*

В педагогической практике в целях работы по развитию познавательных процессов дошкольников, направленных на углубление, расширение и систематизацию знаний и представлений об окружающем мире, широко применяются различные виды дидактических игр, которые, в свою очередь, являются достаточно эффективным средством в реализации этих направлений [4].

Для более успешного использования дидактических игр как средства развития наглядно-образного мышления необходимо не только учитывать возрастные и индивидуальные психофизические возможности ребенка, имеющего проблемы в когнитивном развитии, но соблюдать строгую последовательность в их подборе. Игры, в первую очередь, должны быть доступны пониманию ребенка, имеющего задержку в развитии; иметь повторяющийся характер с целью закрепления пройденного материала; должны предусматривать постепенность в выполнении задания, что может заключаться как в строгом алгоритме действий, так и постепенном их усложнении.

Для практической оценки эффективности дидактических игр как средства развития наглядно-образного мышления нами было проведено психолого-педагогическое исследование, в котором приняло участие 24 воспитанника старшей группы дошкольного образовательного учреждения города Читы в возрасте 5–6 лет.

В ходе первичного исследования использовались следующие методики: «Разрезные картинки» (по Н. Я. Семаго), «Раздели на группы», методики С. Д. Забрамной по исследованию восприятия [1; 3].

На основе проведения дидактических методик было выявлено, что уровень развития наглядно-образного мышления 8-ми из 24-х детей группы не соответствует возрастным нормам, что также подтверждают специалисты дошкольного учреждения (психолог, логопед). При этом дети не имеют документального подтверждения наличия у них проблем в психическом развитии, несмотря на очевидные недостатки когнитивного развития, которые без своевременной коррекционной и развивающей работы перерастут в значительные трудности с усвоением как учебной программы ДООУ, так и массовой школы.

С большой вероятностью в будущем эти дети будут представлять собой контингент неуспевающих школьников, которым будет требоваться дополнительная работа коррекционно-развивающего характера со стороны учителей, дефектологов, родителей и других специалистов. Поэтому мы имеем все основания утверждать, что данные дети относятся к группе риска с возможностью в будущем постановки им диагноза «задержка психического развития».

Для предотвращения возможных негативных последствий и развития мышления у указанной группы детей старшего дошкольного возраста, нами была разработана и реализована программа воспитательно-образовательной работы, включающая в себя комплекс специально подобранных дидактических игр, направленных на развитие наглядно-образного мышления, зрительного и слухового восприятия дошкольников.

Все занятия проводились в утренние часы после мероприятий, запланированных программой дошкольного учреж-

дения, т. е. в интервале с 11 до 12 часов дня и их время реализации не превышало предельно допустимого времени, то есть 25 минут [2].

С целью проверки эффективности использования дидактических игр как средства развития наглядно-образного мышления старших дошкольников было проведено повторное диагностическое обследование детей основной группы с использованием в качестве диагностического материала методик, применяемых в процессе первичного диагностического исследования.

По результатам данного исследования у 8-ми детей, входящих в группу риска по недостаточному уровню познавательного развития, наблюдалась положительная тенденция развития наглядно-образного мышления.

В повторном диагностическом срезе дети продемонстрировали способность к анализу поставленной перед ними задачи и нахождение способов ее решения. Положительная динамика также была отмечена в развитии умения создавать образы и оперировать ими в процессе мыслительной деятельности на основе информации, полученной путем зрительного и слухового восприятия, а также на основе ранее приобретенного опыта. У детей отмечено повышение уровня овладения элементарными логическими операциями.

На развитие наглядно-образного мышления старших дошкольников также повлияло создание благоприятной и непринужденной атмосферы на занятиях, что способствовало более качественному усвоению детьми новых знаний, умений и навыков.

В результате проведенной практической деятельности была полностью подтверждена эффективность дидактических игр как средства развития наглядно-образного мышления на основе выполнения заданий, опирающихся на использование зрительного и слухового восприятия.

Список литературы

1. Забрамная С. Д. Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей: пособие для психол.-мед.-пед. комис. М.: ВЛАДОС, 2005. 32 с.

2. Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/> (дата обращения: 28.01.2016).

3. Семаго Н. Я., Семаго М. М. Теория и практика психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. СПб.: Речь, 2005. 384 с., ил.

4. Сорокина А. И. Дидактические игры в детском саду: пособие для воспитателя дет. сада. М.: Просвещение, 1982. 96 с.

Типология мотивации профессиональной деятельности личности

*И. Н. Блажевская, магистрант 1 курса,
научный руководитель М. В. Сёмина, канд. пед. наук, доцент,
Забайкальский государственный университет, г. Чита*

Профессиональная мотивация – одна из наиболее сложных областей психологии. В современном социуме мотивация профессиональной деятельности по праву играет ведущую роль в управлении персоналом. Ее изучению посвящены работы как отечественных, так и зарубежных исследователей (Е. П. Ильин, В. И. Ковалев, А. Н. Леонтьев, Д. Макгрегор, К. Замфир, Ф. Херцберг, А. Адлер, Дж. Аткинсон, В. Врум, А. Маслоу и др.). Авторы рассматривают мотивацию профессиональной деятельности как совокупность мотивационных свойств и состояний личности в процессе ее деятельности, побуждающих и регулирующих активность; как социальную позицию, или социальные отношения в их развитии; как индивидуальную характеристику человека.

Кроме того, мотивация профессиональной деятельности нередко обозначена «как действие конкретных побуждений, которые обуславливают выбор профессии и выполнение профессиональных обязанностей» [2, с. 169]. Такое видение подразумевает ответы на вопросы: почему я выбираю эту профессию и совершенствуюсь в ней? С помощью чего я преодолеваю трудности?

Известны два основных подхода к изучению теории мотивации профессиональной деятельности. Первый из них основан на исследовании содержательной стороны теории мотивации. Представители этого подхода – А. Маслоу и Ф. Херцберг. А. Маслоу предложил иерархию потребностей, разделив их на первичные и вторичные:

- физиологические потребности (голод, жажда);
- потребности самосохранения (безопасность, уверенность в будущем);
- социальные потребности (необходимость в социальном окружении);
- потребности в уважении (признание окружающих, достижения);
- потребности в самоутверждении (саморазвитие и самореализация).

Согласно этой теории, в поведении человека основными являются базовые или первичные потребности, а затем, по мере их удовлетворения, стимулом становятся более высокие потребности. Высшая из них – потребность в самоактуализации и самовыражении остается неудовлетворенной на протяжении всей жизни человека, а потому мотивацию через эту потребность можно считать бесконечной. Суть современного менеджмента по-прежнему состоит в своевременном выявлении доминирующих потребностей сотрудников и принятии решений по их обеспечению.

Теория Ф. Херцберга показывает влияние материальных и нематериальных факторов на удовлетворенность процессом работы в своей профессии. Первая группа включает гигиенические факторы (условия работы, заработок, общение с коллективом, контроль за работой) и связана с самовыражением личности и удовлетворенности средой, в которой осуществляется работа. Вторая группа мотивирующих факторов объединяет успех, продвижение по карьерной лестнице, возможность профессионального роста, признание и связана с характером и содержанием работы.

Таким образом, содержательный подход к теории мотивации профессиональной деятельности основан на исследовании факторов и потребностей, влияющих на поведение людей.

Что касается второго подхода, то он основан на процессуальных теориях. Здесь важным является то, как человек распределяет усилия для достижения поставленных целей, и какую стратегию поведения он выбирает при этом. В настоящее время таких теорий насчитывается более пятидесяти [3, с. 271]. Мы остановимся и рассмотрим наиболее популярные из них: теорию «Х» и «У» Д. Макгрегора и теорию ожиданий и предпочтений В. Врума.

Суть теории ожидания В. Врума в предположении автора, что наличие активной потребности отнюдь не единственное условие мотивации человека на достижение заданной цели. Человек должен также надеяться на то, что выбранный им тип поведения действительно приведет к приобретению желаемого результата. В теории ожидания выражены три главные компонента: затраты труда – результаты; результаты – вознаграждение; ценность вознаграждения (валентность). Если значения любого из трех слагаемых будет небольшим, то соответственно, будет слаба мотивация и результаты труда.

Эта теория дает реальные возможности для того, чтобы повысить мотивацию трудовой деятельности. Например, если руководитель сделает четкое разграничение между качеством труда и последующим вознаграждением (награда только за эффективную работу), то это значительно увеличит желание достигать более высокого уровня профессионализма.

Теория «Х» и «У» Д. Макгрегора несколько обособлена в поле процессуальных теорий мотивации. Ее часто относят к теориям лидерства и власти. Однако, в связи с тем, что в ней описаны типы и поведение руководителей организаций, которые также включены в трудовой процесс и являются сотрудниками коллектива, она все-таки относится и к процессуальным теориям.

Стили поведения руководителя делятся на «Х» – авторитарный и «У» – демократический. Авторитарный руководитель навязывает сотрудникам свои решения, централизует полномочия, что отражается на работниках. Они ленивы, безынициативны, результаты деятельности посредственные. Демократический же – как раз избегает навязывания, вклю-

чает сотрудников в процесс принятия решений и определения регламента работы. Этот тип наиболее предпочтителен для достижения успешных результатов в профессиональной деятельности.

Мотивация, как движущая сила человеческого поведения, занимает ведущее место в структуре личности, пронизывая её когнитивные, чувственные и поведенческие структуры. Если рассматривать мотив как движущую смыслообразующую причину деятельности человека, возможно, во-первых, выделить виды мотивации по нахождению мотивирующего источника (труды Х. Хекхаузена, Е. П. Ильина). Внешняя мотивация – это мотивация, которая не связана с содержанием профессиональной деятельности и обусловлена внешними для человека обстоятельствами (например, упорная работа, чтобы получить денежное вознаграждение или избежать наказания руководителя). Внутренняя мотивация – это мотивация, связанная с содержанием деятельности, а не с внешними обстоятельствами (напряженная работа, потому что это доставляет положительные эмоции в предвкушении результата). Также мотивация дифференцируется по ее направленности/модальности (работы Г. Мюррея, Макклелланда): отрицательная, направленная на избегание неудач, в ее основе лежат отрицательные стимулы (угроза порицания); и положительная, направленная на достижение успеха, ее суть – действие положительных стимулов (ожидание поощрения). Также возможно выделение видов мотивации в зависимости от устойчивости побудительных процессов: устойчивая и неустойчивая. Первая основана на витальных потребностях человека и обеспечивает его выживание (утоление жажды, голода и т. п.). Неустойчивая мотивация не связана напрямую с жизнеобеспечением личности и требует постоянной внешней поддержки, обеспечивая квазипотребности личности.

Таким образом, мотивация профессиональной деятельности представляет собой сложную структурную и динамическую систему. Типологизация этого феномена является перспективным направлением современных психологических изысканий.

Список литературы

1. Асеев В. Г. Проблема мотивации и личность // Теоретические проблемы психологии личности. М.: Знание, 2008. 324 с.
2. Бордовская Н. В., Реан А. А., Розум С. И. Психология и педагогика. СПб.: Питер, 2002. 432 с.: ил. (Серия «Учебник нового века»).
3. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2002. 512 с: ил. (Серия «Мастера психологии»).
4. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. 2-е изд. СПб.; М.: Питер: Смысл, 2003. 295 с.
5. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. СПб.: Питер, 2003. 608 с.

Исследование жизненного пространства личности в истории психологии

*Г. Б. Болаева, аспирант 1 года обучения,
научный руководитель Ю. Г. Паниюкова, д-р психол. наук, профессор,
Российский государственный аграрный университет – МСХА
им. К. А. Тимирязева, г. Москва*

В статье анализируется содержание понятия «жизненное пространство», рассматриваются теоретические положения исследований жизненного пространства, нашедшие отражение в работах К. Левина, Роджера Баркера, Г. Прошански, С. К. Нартовой-Бочавер, Н. А. Кондратовой.

Курт Левин, один из первых исследователей жизненного пространства в психологии, полагал, что истинной средой существования личности является не физическая реальность и не социальная среда, а лишь те их фрагменты, которые отражены в сознании человека и, на которых основывается его поведение.

Согласно Курту Левину жизненное пространство динамично, его можно определить как мир каждого индивида, который состоит из областей, представляющих цели объекты, желания и поведенческие тенденции, присущие человеку. В связи с этим он предложил рассматривать человека и его среду как стечение взаимозависимых факторов, совокупность которых определяет жизненное пространство.

Жизненное пространство имеет две основные границы: внешняя отделяет жизненное пространство от реального фи-

зического и социального макромиров, внутренняя отделяет внутренний мир личности от ее психологической среды в пределах жизненного пространства. Оболочкой внутреннего пространства служит сенсомоторная область, которая служит некоторым фильтром между внутренней и внешней средой [1, с. 20].

Ученик Курта Левина Роджер Баркер стремился изучать человеческое поведение в естественной среде, рассматривая его как детерминированное через эту среду, методологическую установку.

Так же большой вклад в исследование психологического влияния жизненного пространства внес американский психолог Гарольд Прошански. Прошански разработал концепцию местности-идентификации, изучая элементы пространственной и архитектурной окружающей среды. Местность-идентификация определяется как «подструктура самоидентификации личности, состоящая из её представления об окружающем физическом мире». Следует учитывать, что символическую важность местности как средоточия наполняющих жизнь эмоций и взаимоотношений. Местность-идентификация является включением в личностное мировоззрение связанных с определенными характеристиками окружающей среды и их проявлениями воспоминаний, интерпретаций, идей, представлений, чувств [5, с. 865].

С. К. Нартова-Бочавер в исследованиях «жизненного пространства» описывает понятие «психологическое пространство личности» как новый способ понимания и описания человеческой индивидуальности. Автор определяет психологическое пространство как значимый фрагмент бытия, определяющий актуальную деятельность и стратегию жизни человека и защищаемый им доступными физическими и психологическими средствами. Психологическое пространство – это форма развития и выражения субъектности человека. Эмпирические исследования Нартовой-Бочавер подтвердили обоснованность предложенной ей структуры психологического пространства, которое включает пространственно-временные измерения, условно обозначенные как суверенность

физического тела, суверенность территории, суверенность вещей, суверенность привычек, суверенность социальных связей и суверенность ценностей [4, с. 4].

Н. А. Кондратова считает, что жизненное пространство представлено в образе мира личности посредством смыслового конструкта «свое/чужое». Этот конструкт, основанный на первичных формах обобщения субъектом своих отношений с миром, отражает наиболее существенные культурно и индивидуально своеобразные характеристики его сопричастности своему жизненному миру и является фундаментальной опорой его существования в мире. Жизненное пространство личности сопрягается с полюсом «свой» и для его выделения особенно важны шкалы, представляющие собой устойчивые оценки значимости объектов жизненного мира. На ядерном уровне образа мира конструкт «свое/чужое» существует в форме целостного эмоционально-оценочного комплекса, функционирующего в большей мере на неосознаваемом уровне. Полюс «свой» – это преимущественно положительный эмоционально-оценочный комплекс. На поверхностном уровне образа мира жизненное пространство личности существует в форме знания об объектах, с которыми субъект связан жизненными отношениями, представленными в смысловом комплексе «свой» и устойчиво оцениваемыми как особенно значимые [2; 3].

Анализируя исследования жизненного пространства и окружающей среды человека можно прийти к выводу, что динамичность личности обусловлена динамичностью среды, в которой она находится. Поведенческие особенности людей так же могут быть обусловлены средой существования человека, их изменения находятся в прямой зависимости от нее. Человек начинает идентифицировать себя с той местностью, где он живет. Так же следует учитывать, что местность имеет символическую важность как средоточие наполняющих жизнь эмоций и взаимоотношений. Происходит осознание своей суверенности своего жизненного пространства, разделение на «свое/чужое».

В современной психологии жизненное пространство – это не просто территория вокруг человека, способная удовлетво-

ритель его потребности, но и постоянно развивающийся мир со своими областями, представляющими цели объекта, желания и поведенческие тенденции, подходящие ему.

Список литературы

1. Кондратова Н. А. Теорические предпосылки и содержание понятия «жизненное пространство личности» // Вестник московского университета. Серия 14. Психология. М., 2009. № 2. С. 18–30.
2. Кондратова Н. А. Субъективная репрезентация жизненного пространства личности: дис. ... канд. психол. наук. М., 2009. 203 с.
3. Левин К. Теория поля в социальных науках: монография / пер. с англ. Е. Сурпина. СПб.: Речь, 2000. 368 с.
4. Нартова-Бочавер С. К. Психологическое пространство личности: монография. М.: Прометей, 2005. 312 с.
5. Психологическая энциклопедия / под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха; пер. с англ. А. А. Алексева. 2-е изд. СПб.: Питер, 2006. 1094 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://vocabulary.ru/dictionary/3> (дата обращения: 15.03. 2016).

Динамика развития регулятивных универсальных учебных действий младшего школьного возраста

*А. М. Бурова, студентка 4 курса,
научный руководитель С. Б. Дагбаева, д-р психол. наук, доцент,
Забайкальский государственный университет, г. Чита*

Первоначальные навыки учебной деятельности человек получает в условиях обучения в начальной школе. За четыре года обучения он должен освоить не только программный курс, но и выработать желание к дальнейшему процессу обучения, умение четко и грамотно выполнять поставленные задачи, овладеть умениями учиться, организовывать свою деятельность, сформировать определённые личностные характеристики. Достижение данной цели становится возможным благодаря формированию системы универсальных учебных действий. В связи с этим, мы провели исследование, целью которого явилось изучение особенностей психолого-педагогического развития регулятивных УУД у обучающихся в начальной школе.

Задачи исследования:

1. Раскрыть понятие универсальных учебных действий.
2. Изучить современные требования ФГОС к организации и развитию УУД младшего школьного возраста.
3. Подобрать методики и организовать исследование универсальных учебных действий младшего школьного возраста.
4. Обработать и интерпретировать результаты исследования универсальных учебных действий младшего школьного возраста.
5. Осуществить реализацию комплекса коррекционно-развивающих занятий.
6. Организовать повторное исследование универсальных учебных действий младшего школьного возраста. Выявить динамику развития по результатам реализации коррекционно-развивающих занятий.

Методики исследования: «Графический диктант» (Д. Б. Эльконин); методика «Рукавички» Г. А. Цукерман; методика «Кодирование» (11-й субтест теста Векслера в версии А. Ю. Панасюка).

База исследования: исследование проводилось на базе МБОУ СОШ № 11, г. Чита. Было исследовано 129 учащихся 2-х классов (средний возраст – 8 лет, девочек – 70, мальчиков – 59).

Исследование включает 3 этапа:

- 1) входная диагностика (всей выборки испытуемых);
- 2) проведение коррекционно-развивающих занятий с одним классом;
- 3) контрольная диагностика (2 класс – 54 учащихся).

Исследование способности к целеполаганию осуществлялось с помощью методики «Графический диктант» (Д. Б. Эльконин). Согласно данным, с высоким уровнем целеполагания выявлен 51 респондент, характеризующийся умением внимательно слушать и точно выполнять указания взрослого, самостоятельно действовать по указанию взрослого. Средний уровень выявлен у 46 учащихся, что свидетельствует о готовности понимать задание и выполнять указания взрослого, правильно воспроизводить заданное направление линии. Низкий

уровень выражен у 31 учащегося, что указывает на несформированность у испытуемых умения слушать и точно выполнять указания взрослого, самостоятельно действовать по указанию взрослого.

Исследование способности к планированию осуществлялось с помощью методики «Рукавички» (Г. А. Цукерман). Высокий уровень выявлен у 53 учащихся, у которых рукавички украшены одинаковым или очень похожим узором. Также дети активно обсуждают, приходят к согласию относительно способа раскрашивания рукавичек, сравнивают способы действия и координируют их, строя совместное действие. Средний уровень выявлен у 55 учащихся, у которых сходство частичное – отдельные признаки совпадают, но имеются и заметные различия. Низкий уровень выявлен у 21 учащегося, что указывает на несформированность умения строить совместное действие, на основе координации своих действий с действиями других.

Исследование способности к кодированию осуществлялось с помощью методики «Кодирование» (11-й субтест теста Векслера в версии А. Ю. Панасюка). Высокий уровень, характеризующийся сформированностью действия кодирования, выявлен у 32 учащихся. Ребенок быстро понимает инструкцию, действует адекватно. Количество ошибок незначительное. На среднем уровне сформированности действия кодирования, на котором ребенок адекватно выполняет задание кодирования, но допускает достаточно много ошибок (до 25 % от выполненного объема) либо работает крайне медленно, выявлено 76 учащихся. На низком уровне сформированности действия кодирования, при котором ребенок не понимает, или плохо понимает инструкции. Выполняет задание правильно на тренировочном этапе и фактически сразу же прекращает или делает много ошибок на этапе самостоятельного выполнения, выявлен 21 учащийся.

Исследование способности к коррекции осуществлялось с помощью методики «Кодирование» (11-й субтест теста Векслера, в версии А. Ю. Панасюка). Высокий уровень выявлен у 55 учащихся, которые характеризуются незначительным

количеством ошибок. В случае совершения ошибок, ребенок исправляет ошибочный на правильный символ. На среднем уровне, при котором ребенок выполняет задания адекватно, допускает исправления, выявлено 58 учащихся. На низком уровне сформированности действия коррекции, при котором ребенок выполняет задание правильно на тренировочном этапе и фактически сразу же прекращает или делает много ошибок на этапе самостоятельного выполнения, выявлено 16 учащихся.

Способность к саморегуляции была исследована при помощи методики «Графический диктант» (Д. Б. Эльконин). Согласно данным, с высоким уровнем целеполагания выявлено 47 учащихся, характеризующихся умением внимательно слушать и точно выполнять указания взрослого, самостоятельно действовать по указанию взрослого. Средний уровень выявлен у 72 учащихся, что свидетельствует о готовности понимать задание и выполнять указания взрослого, правильно воспроизводить заданное направление линии. Низкий уровень выражен у 11 учащихся, что указывает на несформированность у испытуемых умения слушать и точно выполнять указания взрослого, самостоятельно действовать по указанию взрослого.

Следуя логике нашего исследования, по результатам диагностики мы провели коррекционно-развивающие занятия. Для формирования универсальных учебных действий мы использовали различные виды занятий: участие в проектах; подведение итогов урока; творческие задания; зрительное, моторное, вербальное восприятие музыки; «найди отличия»; «на что похоже?»; упорядочивание; составление схем-опор; работа с разного вида таблицами и т. д.

После завершения реализации программы коррекционно-развивающих занятий был осуществлен этап контрольной диагностики, который показал изменение количественно выраженных значений способности учащихся к целеполаганию, планированию, контролю, к коррекции, к саморегуляции (сдвиг показателей в область более высоких значений). Таким образом, по результатам диагностики, осуществленной после

коррекционного воздействия, может быть сделано заключение о положительной динамике развития регулятивных универсальных учебных действий.

Это позволяет сделать вывод о том, что проведение коррекционно-развивающих занятий по развитию универсальных учебных действий будет способствовать положительной динамике развития регулятивного компонента универсальных учебных действий.

Список литературы

1. Асмолов А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / под ред. А. Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2008.
2. Гальперин П. Я. Лекции по психологии. М.: АСТ, 2008. 400 с.
3. Гурьева Н. Обучаем грамоте. М.: Паритет, 2012. 80 с.
4. Дунилова Р. А. Бобрикова Л. Г. Реализация требований ФГОС к формированию и оценке универсальных учебных действий у младших школьников: организационно-методические аспекты // Эксперимент и инновации в школе. 2013. Т. 3. С. 5–10.
5. Кулагина А. А. Теоретические основы методики обучения младших школьников по программе «Начальная школа XXI века»: учеб. пособие. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2010.

Психологическая адаптация старших школьников, проживающих в экологически неблагоприятных условиях г. Читы

В. Т. Вагина, магистрант 2 курса,
научный руководитель ***Н. М. Сараева***, д-р психол. наук,
Забайкальский государственный университет, г. Чита

Экологические проблемы входят в число глобальных проблем современности. Вопросы влияния экологического фактора на здоровье и психику человека занимают ученых различных областей научного знания: экологии, медицины, физиологии, психологии (Н. А. Агаджанян, С. М. Громбах, Ю. П. Гичев, Л. И. Губарева, И. А. Зимина и мн. др.). Необходимостью сохранения психических возможностей человека,

проживающего в экологически неблагоприятных условиях жизненной среды, определяется актуальность темы нашего исследования.

Забайкальский край относится к числу регионов экологического неблагополучия (В. П. Горлачев, М. И. Сердцев). Природно-климатические и экологические условия в Забайкальском крае, вызывают напряжение адаптационных механизмов и у коренного, и у пришлого населения, так как все компоненты природной среды Забайкальского края, составляют факторы риска [1].

Снижение показателей биологической адаптации людей [1], постоянно проживающих на экологически неблагополучных территориях, заставляет ожидать снижения показателей и адаптации психологической [5].

В лаборатории региональных исследований психики Забайкальского государственного университета в течение ряда лет изучается состояние психики и психологическая адаптация человека, родившегося и постоянно проживающего в экологически неблагополучной жизненной среде (на примере юношеского населения Забайкальского края).

Методологической основой данных исследований является эконихологический подход к развитию психики В. И. Панаева, основным требованием которого является рассмотрение психики в системе «человек – жизненная среда» [3].

Психологическая адаптация понимается как процесс и результат приспособления человека к средовым условиям на уровне целостной психики в системе «человек – жизненная среда» с целью сохранения её динамического равновесия. Психологическая адаптация человека целостна, представляет собой неоднородную, сложную структуру, в которой можно выделить иерархические уровни: психофизиологический, психический, социально-психологический.

Цель нашего эмпирического исследования – определение уровня психологической адаптации старших школьников, проживающих в экологически неблагоприятных условиях города Читы.

Мы предполагаем что, показатели психофизиологического, психического и социально-психологического уровней пси-

хологической адаптации старших школьников, проживающих в экологически неблагоприятных условиях города Читы, могут быть снижены.

Методы исследования. Для анализа умственной работоспособности человека использовался тест Э. Ландольта [7]. Показатели психического и социально-психологического уровней психологической адаптации определялись с помощью прогрессивных матриц Дж. Равена, личностного опросника ММРІ [6] и теста С. Мадди [2].

Было обследовано 83 старших школьника г. Читы. Средний возраст испытуемых – $17 \pm 0,5$ лет.

Результаты исследования. Часть данных, полученных с помощью теста Э. Ландольта, представлены в табл. 1.

Таблица 1

Количество испытуемых (в %) с показателями умственной работоспособности по тесту Э. Ландольта

<i>Уровни умственной работоспособности</i>	<i>Количество человек</i>
Скорость переработки информации (S)	
высокий	0
выше среднего	4,9
средний	89,1
низкий	6
Продуктивность переработки информации (Pt)	
высокий	0
выше среднего	4,9
средний	88
низкий	7,1
Коэффициент выносливости (Kp)	
высокий	10,8
средний	18
низкий	72,2
Надежность (P)	
высокий	21,5

Окончание табл. 1

<i>Уровни умственной работоспособности</i>	<i>Количество человек</i>
средний	35,1
низкий	43,4
Интегральная оценка работоспособности	
высокий	24
средний	66,3
низкий	9,7

Результаты показывают, что хотя интегральная оценка работоспособности и часть ее показателей у большинства старших школьников находится на среднем уровне, но по таким важным энергоемким параметрам работоспособности, как выносливость, надежность преобладающее число испытуемых имеют показатели низкого уровня. То есть на психофизиологическом уровне психологической адаптации отмечается тенденция к снижению ряда показателей.

Результаты изучения показателей психического уровня психологической адаптации представлены в табл. 2 (по методике Дж. Равена) и 3.

Таблица 2

Количество испытуемых (в %) с показателями развития интеллекта по прогрессивным матрицам Дж. Равена

<i>Уровень развития интеллекта</i>	<i>Количество человек</i>
высокий, незаурядный интеллект	3
интеллект выше среднего	7
нормальный, выше среднего интеллект	7
средний интеллект	37
слабый, ниже среднего интеллект	34
низкий уровень интеллекта	12

Результаты показывают, что почти половина обследованных имеет сниженные показатели развития интеллекта.

Таблица 3

Результаты исследования психического уровня психологической адаптации студентов по ММРІ

<i>Уровень профиля ттри</i>	<i>Количество человек в %</i>
Нормальный	15,7
Утопленный	1,3
Пограничный	83

Приведенные данные свидетельствуют, что преобладающая часть испытуемых имеет предрасположенность к стрессу и затрудненную психологическую адаптацию.

Таким образом, тенденция к снижению показателей психологической адаптации сохраняется и на ее психическом уровне.

Показатели социально-психологического уровня психологической адаптации большинства обследованных старших школьников находится на среднем уровне, что соответствует норме (см. табл. 4).

Таблица 4

Количество студентов (в %) с показателями социально-психологического уровня психологической адаптации по тесту С. Мадди

<i>Показатели жизнестойкости</i>	<i>Жизнестойкость общая</i>	<i>Вовлеченность</i>	<i>Контроль</i>	<i>Принятие риска</i>
Высокий уровень	19	12	17	42
Средний уровень (норма)	59	54	60	52
Низкий уровень	22	34	23	6

Выводы. Эмпирическое исследование позволяет констатировать: на психофизиологическом и психическом уровнях наблюдается тенденция к снижению показателей психологической адаптации испытуемых. На социально-психологическом уровне психологической адаптации показатели большинства испытуемых входят в границы средних значений.

Список литературы

1. Горлачёв В. П., Сердцев М. И. Экология Забайкалья и здоровье человека. Чита, 2003. 96 с.
2. Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И. Тест жизнестойкости. М.: Смысл, 2006. 63 с.
3. Панов В. И. Экологическая психология: опыт построения методологии. М.: Наука, 2004. 197 с.
4. Сараева Н. М. Интеллектуальные и эмоциональные характеристики психики человека, проживающего на экологически неблагополучной территории: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 2010.
5. Сараева Н. М., Суханов А. А. Показатели психологической адаптации старших школьников и студентов, проживающих на экологически неблагополучных территориях // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. 2014. Випуск 121. Том II. Серія: Психологічні науки. С. 132–137.
6. Соломин И. Л. Личностный опросник ММРІ. СПб.: ИМАТОН, 2002. 80 с.
7. Соломин И. Л. Тест Ландольта. СПб.: ИМАТОН, 2002. 80 с.

Особенности интеллектуального развития младших школьников: прогноз и возможности развития

*Т. О. Гасникова, аспирантка,
научный руководитель В. А. Тургель, канд. психол. наук, доцент,
Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург*

Переход учащихся из начальной школы в среднюю традиционно сопровождается падением успеваемости и появлением трудностей в учебной деятельности. Часто эти проблемы связываются с социально-психологическим процессом адаптации к новым условиям обучения и начинающимся подростковым кризисом. Некоторые ученые с этим не согласны, в том числе Л. А. Ясюкова, которая придерживается другого мнения. Согласно ее позиции, возникающие трудности в учебе связаны с недостаточным уровнем развития высших форм мышления. В связи с этим важным становится отследить особенности интеллектуального развития, особенно в выпускном

классе с целью предотвращения резкого падения успеваемости в средней школе из-за неготовности к обучению на новом уровне. Для этого в 4 классе, используя комплекс Л. А. Ясюковой ТООР (технология оптимизации обучения и развития школьников), изучаем уровень сформированности операций понятийного мышления. В данной статье проанализированы данные по 4-м классам за последние 3 года.

Один из первых субтестов комплекса оценивает уровень практического интеллекта, общей осведомленности и кругозора ребенка. В целом за последние 3 года большинство четвероклассников от 64 % до 76 % достигают хорошего уровня, что говорит о том, что они интересуются жизнью, которая их окружает и постоянно расширяют свой кругозор. Очень небольшая часть учащихся – один-два на класс – достигают высокого уровня. Обычно такие учащиеся читают научно-популярную литературу, обсуждают со взрослыми различные проблемы окружающей действительности. Они обладают запасом сведений из разных областей за рамками школьных курсов. Около 20 % учащихся находятся на среднем уровне, что говорит о некоторой узости кругозора и может мешать в понимании некоторых тем, слабый уровень демонстрируют только от 3 до 8 % четвероклассников, что может говорить об узости интересов и отсутствии желания и мотивации к познанию.

Для успешной учебной деятельности в средней школе необходимо, чтобы школьники умели выделять главное в той информации, с которой им приходится иметь дело. Данный показатель связан с уровнем развития понятийного интуитивного мышления.

В целом, в динамике данный показатель у выпускников начальной школы за последние 3 года находится у большинства на среднем и хорошем уровнях (от 37 % до 42 % на среднем уровне и от 55 % до 61 % на хорошем уровне). При этом есть участники исследования, которые демонстрируют слабый уровень. Можно отметить, что количество учащихся со средним и хорошим уровнями за последние 3 года имеет незначительную тенденцию к увеличению. Однако наличие учащихся со средним и слабым уровнями развития понятийного

интуитивного мышления говорит о том, что данные учащиеся воспринимают содержание текста преимущественно образно и испытывают затруднения в выделении его смысла, а таких в классе от 35 % до 40 %.

В средней школе они сталкиваются с необходимостью кратко сформулировать свою мысль, составить план или конспект текста, озаглавить его – и в этих случаях испытывают трудности. Чтобы избежать этих трудностей, в средней школе необходимо при подготовке устных предметов следовать следующим правилам: при чтении текста выделять смысл каждого абзаца и записывать его своими словами; при ответе на вопросы искать нужную информацию; отказаться от прямого дословного пересказывания; придумывать к тексту вопросы самостоятельно; использовать прием чтения вслух и про себя и прием пересказывания текста в нескольких предложениях; подбирать или придумывать заглавие к тексту.

Для успешной учебной деятельности также необходимо умение видеть смысл правила, формулы, правильно применять их, выделять их в аналогичных, схожих ситуациях, и там, где необходимо их трансформировать, видеть причинно-следственные связи между явлениями, понимать логику доказательства. Данный показатель носит название понятийного логического мышления. От 11 % до 17 % учащихся четвертых классов за последние 3 года демонстрируют слабый уровень развития логического мышления. В этой ситуации ученик знает все правила, но выполняет задания с ошибками, при решении задач ему необходима помощь в выборе формулы или определении типа задачи. Для развития данного показателя рекомендуют использовать схематизацию, чтобы ребенок увидел связи и шаги, приводящие к тем или иным выводам. Некоторые учащиеся четвертых классов (32 %, 33 %, 31 % соответственно за последние 3 года) показали средний уровень развития понятийного логического мышления и около 50 % – хороший. У этих учащихся данный механизм мышления, который делает возможным полноценное обучение, уже имеется, но его надо укреплять. Хорошо развитое логическое понятийное мышление может частично компенсировать недостатки в развитии абстрактного мышления [1].

Использование следующего субтеста позволяет выявить, насколько ученик может определять родовидовые отношения. В процессе мышления он связывает не отдельные предметы, а структуры и системы, элементами которых данные предметы являются, интеллект переходит на функционирование по понятийному принципу.

У половины учащихся четвертых классов (47–48 %) понятийная категоризация находится на слабом уровне, т.е. понятийное мышление не является полноценным. Это может выражаться в том, что они могут использовать трудности в изучении биологии и химии, не сможет выучить 2–3 иностранных языка (один на отлично), не сформируется целостных представлений об изучаемых науках.

В нашем исследовании у остальной половины школьников 4-х классов развитие категоризации на среднем (около 25 %) и хорошем (25 %) уровнях. По мнению Л. А. Ясюковой, у них имеется возможность формирования полноценного понятийного мышления, являющегося основой естественно-научного интеллекта и структурно-лингвистических способностей, обеспечивающих одновременное активное владение многими иностранными языками. Знание данного показателя нам очень важно, т. к. исследование проходило на базе школы с углубленным изучением иностранных языков.

Для оценки уровня развития абстрактного мышления используются задания на базе числовой символизации, т. к. математика является базовым предметом в становлении абстрактного мышления. Слабый уровень развития абстрактного мышления в нашем случае выявлен у 15–17 % учащихся четвертых классов, что проявляется в том, что ученик оперирует только конкретными образами, предметами или их свойствами и пока не способен выделять и оперировать их отношениями. Высокого уровня в данных классах за последние 3 года достигли единицы, для которых может быть рекомендовано обучение в физико-математических школах, изучение нескольких иностранных языков.

Очень важно с самого начала научить школьников осмысленному (то есть с предварительной «прикидкой») способу

решения. Логическое решение с использованием абстрактной записи обязательно должно предшествовать численным подстановкам, с помощью которых определяются зоны (или множество) реально возможных решений.

Мышление ребенка, даже когда сформированы все основные интеллектуальные операции, может оставаться неполноценным в том смысле, что он не умеет этими операциями пользоваться, не умеет определять алгоритм деятельности, не видит, в каком случае какое правило или формулу надо использовать. Следующий субтест направлен на оценку того, насколько ученик может действовать самостоятельно. Если ученик с ним не справляется, значит, ему необходимы подробные указания к выполнению задания, где указывается, что и как делать. Если ему сказали, что, но не рассказали, как, он к работе может не приступить. При выполнении аналогичных заданий тем, которые выполнялись на уроке, но с другими данными, он с этой работой справится, но если будут внесены изменения, то нет. Количество учащихся со слабым уровнем развития самостоятельности мышления колеблется за последние 3 года – около 10 % от общего числа. При среднем уровне развития самостоятельности мышления ребенок еще нуждается в предварительных указаниях. Если учителем не дан четкий алгоритм выполнения задания, то ребенок будет пытаться найти способ решения методом перебора известных; если найдет похожую задачу, – решит, если нет, то работа будет выполнена неверно. Важно, чтобы была возможность сверить свой вариант решения с правильным вариантом. В нашем случае учащихся со средним уровнем за последние 3 года наблюдается от 37 % до 58 %, что составляет значительную часть учащихся и требует пристального внимания к ним.

Если рассматривать все структурные элементы понятийного мышления: интуитивный, логический, категоризацию, а также абстрагирование и самостоятельность мышления, то при развитии этих компонентов на слабом и среднем уровнях необходимо уделять достаточно внимания их развитию, в первую очередь. А таких учащихся из года в год не становится меньше – около 50 % всего класса, а по уровню развития ка-

тегоризации – и до 60–70 %, что заставляет задуматься о современной ситуации в сфере учебных программ в начальной школе и используемых методах преподавания.

Список литературы

Рекомендации для родителей и педагогов [Электронный ресурс].
Режим доступа: <http://www.school42nn.ru/parents/> (дата обращения: 29.03.2016).

Чего боится кукла? Авторская проективная методика диагностики детских страхов

*М. С. Гордеева, студентка 2 курса,
научный руководитель А. Н. Атарова, ассистент,
Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург*

Кто из нас ни разу в жизни не испытывал страха? Вряд ли можно найти такого человека. Мы подвержены влиянию страха, и это неизбежно, ведь к страху нельзя привыкнуть. В первую очередь, это объясняется тем, что страх является одним из проявлений инстинкта самосохранения. Обычно страх вызван неизвестностью и неопределенностью той или иной ситуации, независимо от того, кто его испытывает, взрослый или ребенок.

Проблема детских страхов актуальна уже много лет. Ее изучают врачи, психологи и педагоги. Эта тема раскрывается в исследованиях А. И. Захарова, В. А. Аверина, М. В. Осориной, Дж. Боулби, нередко она затрагивается на различных форумах и конференциях, а особенно часто ее упоминание можно найти в интернете или, услышать в вопросах родителей.

Страх, тревога, беспокойство – это естественное эмоциональное проявление психической жизни ребенка, но чувствительность к страхам может развить неуверенность в себе, нервозность, а со временем и мешать нормальной деятельности ребенка, адаптации в коллективе, саморазвитию [1; 2; 3]. Од-

ной из причин, вызывающих детские страхи может быть тревожная обстановка, в которой ребенок вынужден находиться [2; 3]. И малыш не всегда способен справиться с ними самостоятельно, особенно в условиях неблагополучной семьи.

При работе с детьми, необходимо не только учитывать возрастные и личные особенности страхов каждого ребенка, но и попытаться помочь ему справиться с ними. Это необходимо для поддержания морального и психического здоровья малыша. Для работы с детскими страхами используются различные, достаточно популярные и проверенные коррекционные методики, которые применяют как психологи, так и педагоги. Они представляют такие виды коррекционного воздействия, как рисунок [2], игра [4], беседа [3], тест [2], страхотерапия [5] и другие.

Но, к сожалению, эти методики не всегда результативны. Ребенок вынужден взаимодействовать со взрослым, а, возможно, даже и с незнакомым взрослым. Согласитесь, такая ситуация может смутить не только ребенка, поэтому об откровенности и открытости беседы говорить сложно. Все это, подтолкнуло меня к идее придумать такой способ диагностики детских страхов, где ребенку не придется «откровенничать». Во всяком случае, напрямую. Так появилась экспериментальная, авторская методика, которую я назвала очень просто – «Кукла».

В группе детей (8 человек от 3 до 7 лет), находящихся в социально-реабилитационном центре для несовершеннолетних, было проведено занятие, где дети сделали безликих куколок из ниток и фетра, при помощи воспитателя. Затем, детям была рассказана история, довольно печальная, об одинокой куклке, у которой совсем нет друзей. Разумеется, каждый ребенок тут же захотел стать другом «своей» кукле. И тогда детям было предложено такое «задание»: как настоящий друг, брать куколку с собой играть, спать с ней, и, если получится, узнать у куклолки боится ли она чего-нибудь.

В течение недели дети не расставались со своими куклками, спали с ними, а по истечении назначенного времени, могли поделиться, что же «рассказала» им за это время Кукла,

чего же она боится? Идея этого приема возникла еще и по той причине, что сблизиться с детьми до доверительных разговоров не было возможности (занятие проводилось раз в неделю). А замысел с идеей Куклы заключался в том, что ребенок, которому трудно рассказать о своих страхах, возможно, расскажет о страхах Куклы, как-бы проецируя свой страх через нее. Результат оказался положительным. Дети, действительно рассказывали о том, чем поделилась с ними Кукла, практически сразу забываясь и переходя с высказывания: «она боится» к выражению: «я боюсь», что позволяло предположить, что страх все-же принадлежит ребенку, а не придуман для куклы.

Хотелось бы привести несколько ответов тех детей, которые рассказывали о своих «Куклах». Все они отвечали на заданный им вопрос «О чем рассказала тебе твоя Куколка? Боится она чего-нибудь?».

Аврора: – «Кукла боится кукол».

Аврора, 3 года 6 мес., разговаривает очень плохо, заговорила только несколько месяцев назад, благодаря работе психолога. Неожиданный страх, учитывая возраст ребенка. Можно предположить, что это даже не страх незнакомых взрослых, свойственный детям от 1–3 лет, и не страх одиночества, а по сути, страх других людей.

Оля: – «Моя кукла боится темноты. Там темно и она думает, что в темноте есть монстры. Но когда светло, то нет (не боится). Можно достать фонарь и посмотреть туда (в темноту)».

Оля, 6 лет. Страх темноты – это, в сущности, страх смерти, свойственный этому возрасту. Более того, она знает и может использовать способы для преодоления своего страха.

Леша: – «Она боится, когда ее ударяют, но она любит, когда ее уважают. Еще она не любит, когда ее бьют».

Леша, 6 лет. Очень активный, эмоциональный мальчик, с явными лидерскими чертами, но уже не первый раз «возвращен» семьями, пытавшимися его усыновить. Мама периодически навещает, права отстаивать на сына не пытается. Леша очень привязан к матери и сестре, постоянно рисует их. Судить с одного предложения о чем-либо тяжело, но, возможно, это может быть страх перед физическими наказаниями авторитарных родителей.

Говорить об эффективности такого метода пока сложно, но сама идея оправдала все ожидания. Интересно, что на основе ответов детей можно не только делать выводы о возрастных особенностях страхов, об эмоциональном состоянии ребенка, но и строить предположения о характере взаимоотношений внутри семьи. Я думаю, данная проективная методика диагностики детских страхов «Кукла» могла бы получить дальнейшее развитие. По замыслу, дети изначально «привязываются» к кукле: делают ее сами, жалеют, когда услышат историю, проводят с ней неделю. Это сохраняет основную особенность методик – эмоциональный контакт. А имея игровую форму, методика «Кукла», «освобождает» ребенка от «откровений» со взрослым, позволяя свободнее рассказывать о своих страхах через куколку (ведь говорить о чем-то страхе легче, чем о своем). Да и появление новой самодельной игрушки оставляет только положительные эмоции.

Список литературы

1. Боулби Джон. Создание и разрушение эмоциональных связей / пер. с англ. В. В. Старовойтова. 2-е изд. М.: Академический Проект, 2004. 232 с.
2. Захаров А. И. Дневные и ночные страхи у детей. СПб.: Речь, 2005. 320 с.
3. Захаров А. И. Происхождение детских неврозов и психотерапия. М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. 448 с.
4. Панфилова М. А. Игротерапия общения: Тесты и коррекционные игры. М.: ГНОМ и Д., 2011. 160 с.
5. Пижугийда В. Страхотерапия и ее применение в коррекции страхов детей дошкольного возраста // Маам.ру [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.maam.ru> (дата обращения: 23.03.16).

Влияние личностной зрелости и стрессоустойчивости на эффективность трудовой деятельности

*Д. А. Десятерикова, студентка 3 курса,
научный руководитель А. Ш. Гусейнов, канд. психол. наук, доцент,
Кубанский государственный университет
физической культуры, спорта и туризма, г. Краснодар*

Человек осуществляет возможности развития посредством приложения собственных усилий. Он реализует себя в различных сферах жизнедеятельности, например, в труде. Время пика продуктивности специалиста зависит от необходимого соотношения уровня мастерства, знания, опыта, с одной стороны, и функциональной и личностной готовности – с другой [4; 5].

Личностная зрелость специалиста является одним из факторов эффективности трудовой деятельности. Являясь интегральным феноменом, состоящим из множества компонентов, личностная зрелость затрагивает практически все процессы, влияющие на эффективность трудовой деятельности [3].

Бурное развитие и резкий прогресс в информационных технологиях повлекло резкое увеличение необходимых практических навыков для успешности в трудовой деятельности. Как следствие, определенные группы людей, ввиду недостаточной осведомленности о новейших технологиях, столкнувшись с ними, попадают в стрессовые ситуации. Боязнь потерять свою работу; сложность решаемых задач, самостоятельность в работе, степень ответственности, условия труда; степень опасности при выполнении работы, уровень шума могут быть также отнесены к факторам, нередко провоцирующим стресс у работников [1, с. 183; 5].

В нашем исследовании предполагалось, что у менеджеров с высоким показателем эффективности трудовой деятельности относительно высокий уровень личностной зрелости и стрессоустойчивости.

Методики, используемые для исследования: «Опросник, определяющий склонность к развитию стресса» (Тейлор, Т. А. Немчин); «Тест-опросник личностной зрелости» Ю. З. Гильбуха.

Всего в исследовании приняли участие 39 менеджеров, относящихся к «Высшей лиге» (успешные) и «Второй лиге» (неуспешные) работников, в зависимости от эффективности трудовой деятельности. «Высшая лига»: менеджеры, имеющие показатель эффективности трудовой деятельности от 100 % до 80 %; выборка 19 человек: 5 мужчин, 14 женщин; возраст от 20 до 47 лет. «Вторая лига»: менеджеры, показатель эффективности трудовой деятельности составляет менее 35 %; выборка 20 человек: 6 мужчин; 14 женщин; возраст от 24 до 49.

Методика Ю. З. Гильбуха «Тест-опросник личностной зрелости» дает возможность оценки результатов по 5 шкалам: 1. Мотивация достижений; 2. Отношение к своему «Я» («Я» – концепция); 3. Чувство гражданского долга; 4. Жизненная установка; 5. Способность к психологической близости с другим человеком (эмпатия).

Средние значения показателей компонентов личностной зрелости в группах отличны: общий уровень личностной зрелости представителей «Второй лиги» не преодолел отметку в 20 баллов, что является свидетельством низкого уровня личностной зрелости; результаты по шкалам «Отношение к своему «Я» («Я» – концепция) 18 баллов – ниже нормативного уровня в 20 баллов; «Чувство гражданского долга» менее 4 баллов свидетельствует о низком уровне ответственности волевой активности; «Жизненная установка» – 6 баллов (при удовлетворительном показателе 11 баллов); «Эмпатия» менее 2 баллов (при удовлетворительном уровне в 7 баллов). Только показатель мотивации достижений преодолел значение нормативных оценок (6 баллов).

Показатель мотивации достижений «Высшей лиги» превышает нормативные данные в 2 раза, что является важным показателем эффективности трудовой деятельности и личностной зрелости в целом. Показатель по шкале «Эмпатия» является специфическим критерием, превышает норму 1,5 раз в группе «успешных», что свидетельствует о профессиональной важности психологической близости, умения чувствовать и воздействовать на эмоциональные состояния. Показатели по

шкале «“Я” – концепция» находится на среднем уровне, возможно, она не влияет на работу менеджеров, либо специфика трудовой деятельности не способствует ее развитию.

Для определения статистической значимости различий средних величин нами используется t-критерий Стьюдента.

Выявлены, статистически значимые различия между группами «Высшей лиги» (успешными) и «Второй лиги» (неуспешными): $t = -3,302$; при $P = 0,002$, что свидетельствует о том, что успешные менеджеры имеют более высокий уровень мотивации достижений по сравнению с неуспешными. Мотивация оказывает мощное влияние на отношение к делу и на его рабочие результаты. Если менеджер не настроен на работу с высокой самоотдачей и имеет низкий уровень мотивации, то он в процессе труда будет предпринимать такие усилия, которых, скорее всего, будет недостаточно для достижения высоких рабочих показателей [3].

Однако, статистические различия между группами по показателю «“Я”-концепция» недостоверны: $t = -1,495$; $P = 0,143$. Эта шкала оценивает личность человека по таким характеристикам зрелости, как уверенность в своих возможностях, удовлетворенность своими способностями, темпераментом и характером, своими знаниями, умениями и навыками.

Достоверные различия между группами получены по шкале «Чувство гражданского долга» ($t = -1,162$; $P = 0,011$). С этим понятием связаны профессионально важные качества: патриотизм, интерес к явлениям общественно-политической жизни, чувство профессиональной ответственности.

Выявлен высокий уровень различий ($t = -3,805$; $P = 0,0006$) по шкале «Жизненная установка». В этот условный термин автором методики вложены такие обобщенные качества, как понимание относительности всего сущего, преобладание интеллекта над чувством, эмоциональную уравновешенность, рассудительность (в противоположность импульсивности) [6].

Существенные различия между группами успешных и неуспешных ($t = -2,696$; $P = 0,0112$) по шкале «Эмпатия». Наибольший вклад в эффективность деятельности менеджеров вносит эмпатия к малознакомым людям, с которыми ежедневно приходится работать.

Стрессоустойчивость, выявленная по результатам методики Тейлора и Т. А. Немчина, также статистически значимо различается в группах «успешных» и «неуспешных»: $t = 4,697$; $P < 0,05$. Группа «успешных» обладает большей стрессоустойчивостью. Высокий уровень стресса оказывает воздействие на продуктивность работы менеджеров. Так, например, менеджеры, постоянно подвергающиеся воздействию стресса, становятся жертвой резких перепадов настроения, недосыпания, переедания, появления вредных привычек [2].

Недостаток позитивного влияния одних факторов может в определенной мере компенсироваться за счет высокой мотивации работника, его самоотдачи в работе и готовности принимать на себя ответственность. Подтверждением этого является высокий показатель различий по шкалам «Мотивация достижений», «Жизненная установка», «Чувство гражданского долга» и «Эмпатия», значительные различия в уровне стрессоустойчивости менеджеров «Высшей лиги» и «Второй лиги».

Полученные данные о взаимосвязи личностной зрелости и стрессоустойчивости менеджеров «Высшей лиги» и «Второй лиги» могут быть использованы в психологическом сопровождении менеджеров с целью повышения эффективности трудовой деятельности, развития стрессоустойчивости и отдельных компонентов личностной зрелости.

Список литературы

1. Бодров В. А. Психология профессиональной пригодности: пособие для вузов. М.: Институт психологии РАН, 2010. 511 с.
2. Бодров В. А. Проблема профессиональной и функциональной надежности оператора // Психологический журнал. 1989. Т. 10. № 4. С. 142–149.
3. Магура М. И., Курбатова М. Б. Оценка работы персонала: подготовка и проведение аттестации. М.: ИНТЕЛ-СИНТЕЗ, 2002. 176 с.
4. Профессиональное самосознание и экономическое поведение личности: материалы V Междунар. интернет-конференции, январь – май 2013 г. / отв. ред. М. Ю. Семенов. Омск: КАН, 2013. 269 с.
5. Пряжников Н. С., Пряжникова Е. Ю. Психология труда: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 5-е изд. М.: Академия, 2009. 480 с.
6. Лопатин А. Р. Педагогическое обеспечение процесса формирования социальной зрелости школьников: автореферат дис. ... д-ра пед. наук. Место защиты: Костром. гос. ун-т им. Н. А. Некрасова, 2014.

Некоторые аспекты профессиональной этики и деонтологии специального образования

*А. А. Евдокимова, студентка 3 курса,
научный руководитель А. Ф. Ковалевская, канд. филос. наук, доцент,
Забайкальский государственный университет, г. Чита*

В современной российском обществе этические вопросы в сфере взаимоотношений «ребенок с нарушением в развитии – дефектолог» вызывают повышенное внимание, в связи с реформированием системы специального образования.

Под этикой понимают свод моральных правил поведения отдельной личности, общественной или профессиональной группы. Объектом изучения этики является мораль и нравственность как важнейшая сторона жизнедеятельности человека, специфическое явление общественной жизни.

В профессиональной педагогической этике особое значение приобретает этика и деонтология межличностных отношений: «учитель – ученик – родители – социум» [4].

Профессиональная деятельность педагога, в том числе дефектолога, тесно связана с индивидуальным и общественным здоровьем людей. Дефектолог, осуществляя реабилитацию детей с нарушениями здоровья, строит свою деятельность с позиций лечебной педагогики при строжайшем следовании принципам профессиональной деонтологии. В связи с этим и правила профессиональной деятельности специального педагога во многом совпадают с сущностью врачебной этики и деонтологии.

Так как дети с ограниченными возможностями здоровья имеют недостатки физического и психического характера, поэтому в работе с такими детьми дефектологи используют модель врачебной этики и деонтологии.

Основными этическими моделями специального образования являются модель Гиппократ, модель Парацельса, деонтологическая модель и биоэтика.

Дадим краткую характеристику этических моделей специального образования:

1) модель Гиппократа исповедует принцип «не навреди» (практическое отношение специалиста к пациенту изначально ориентировано на заботу, помощь, поддержку, которые являются основными чертами профессиональной врачебной этики);

2) в основе модели Парацельса лежит принцип «делай добро» (нравственное отношение с пациентом понимается как составляющая стратегии терапевтического поведения врача);

3) деонтологическая модель опирается на принцип «соблюдения долга» (совокупность «должных» правил, соответствующих той или иной конкретной области медицинской либо педагогической практики);

4) биоэтика опирается на принцип «уважения прав и достоинства личности» (подчиняется принципу уважения личности) [5].

Этика дефектолога основывается на строгом соблюдении принципов деонтологии и включает в себя учение о педагогической этике и эстетике, педагогическом долге и педагогической нравственности [3].

Любая из перечисленных этических моделей в специальном образовании включает в себя общие дидактические принципы, которые обеспечивают социализацию детей с ограниченными возможностями здоровья: природосообразность, культуросообразность, гуманизм, социальное партнерство, ограниченный коллективизм. Категорию специфических принципов, определяющих эффективность социализации детей с ограниченными возможностями здоровья, представляют единство диагностики и коррекции, раннее начало психокоррекционных мероприятий, индивидуализация и дифференциация, учёт лечебно-компенсаторных и терапевтических свойств образовательного процесса [4].

Кроме того, формированию этических принципов в специальном образовании способствуют религиозные, культурные, этнические, социально-экономические и другие нравственные регуляторы.

В работе педагога-дефектолога (в том числе, и специального психолога, врача) на первый план выдвигаются: принцип конфиденциальности, который гласит, что информация,

полученная специалистом в процессе проведения работы, не подлежит сознательному или случайному разглашению, а в случае необходимости должна быть представлена в форме, исключающей её использование против интересов клиента; принцип объективности, позволяющий рассматривать существование объективной реальности, предметов и явлений независимо от наших чувственных восприятий и субъективных отношений [5].

В профессиональной деятельности педагоги-дефектологи руководствуются также специальными профессиональными компетенциями. Профессиональная компетентность педагога-дефектолога есть интегративное, структурное образование его личности, проявляющееся в готовности и способности реализовывать такие профессиональные функции, как развитие личности ребенка с нарушением в развитии, эффективная социализация, профилактика и коррекция нарушений психического развития и здоровья и компенсация имеющихся у ребенка нарушений [2].

Рассмотрим некоторые составляющие компетентности педагога-дефектолога, которые включают в себя:

- предметную компетентность (владение нормативно-правовой и директивной базой организации воспитательного, образовательного и коррекционно-развивающего процесса);

- психолого-педагогическая компетентность (знание особенностей психического развития условно здоровых детей и детей с нарушениями в развитии, владение педагогическим общением);

- научно-методическая компетентность (знание актуальных проблем дефектологии и теории работы с детьми дошкольного, школьного возрастов);

- личностная компетентность педагога (вера в потенциал ребенка, креативность, эмпатия, уровень личностной зрелости, социально нравственная ответственность);

- коммуникативная компетентность (способность к межличностной коммуникации и продуктивному, профессиональному взаимопониманию);

- социальная компетентность (умение устанавливать и развивать контакты с родителями, детьми, коллегами) [1].

Как видим, каждую компетенцию можно рассматривать в роли интегральной характеристики качеств личности, включающей в себя знания, умения, опыт, а также способность к использованию обобщенных способов выполнения действий и обеспечение определённого уровня развития личности [4].

В целом, этика и деонтология в совокупности составляют основу морально-нравственных принципов и правил действия людей вообще и педагога специального образования, в частности. Исходя из этого, этические принципы должны присутствовать и формироваться при подготовке специалистов-дефектологов в области теории и практики коррекционной педагогики, потому что дети с нарушением в развитии нуждаются в успешной социализации и адаптации в обществе.

Список литературы

1. Дмитриев А. В. Специальная педагогика. М., 2010. 198 с.
2. Актуальные проблемы обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья // Материалы II Междунар. науч.-практ. конф. / науч. ред. И. В. Евтушенко, В. В. Ткачева. М.: СУВАГ, 2012. Т. 1. 200 с.
3. Мардахаяева Л. В., Орлова Е. А. Специальная педагогика. М.: 2012. 205 с.
4. Чурилов Ю. С. Этика и деонтология в специальном образовании. М., 2005. 56 с.
5. Шаповал И. А. Специальная психология. М., 2005. 200 с.

Динамика показателей внимания у работников локомотивных бригад с увеличением стажа работы

*Е. А. Жоголева, магистрант 2 курса,
научный руководитель Н. М. Сараева, д-р психол. наук,
Забайкальский государственный университет, г. Чита*

Современное общество предъявляет серьезные требования к деятельности специалистов разного профиля и к их профессионально-важным качествам. Профессия оператора системы управления движущимся объектом является в настоящее время наиболее распространенной среди операторских профессий.

Реализация любой деятельности не может быть эффективной, если группу психических процессов, принимающих в ней участие, не будет координировать внимание.

Уровень развития внимания и его свойств приобретает особую актуальность в профессиональных группах, деятельность которых сопряжена с влиянием множества экстремальных факторов, в том числе и опасных для жизни. К данным профессиональным группам относятся работники локомотивных бригад, труд которых связан с неблагоприятными производственными условиями, профессиональным риском для жизни, а также с высокими экономико-политическими и социопсихологическими требованиями со стороны общества.

В сложных природно-климатических условиях Забайкальского края требования к свойствам внимания работников локомотивных бригад возрастают.

Несмотря на то, что профессионально важные качества операторов технических систем, работников транспорта, в том числе, локомотивных бригад подвергались научному анализу [1; 2], вопрос о динамике показателей внимания с увеличением стажа работы изучен недостаточно.

Практическая актуальность работы определяется тем, что сотрудники психофизиологической службы железной дороги нуждаются в новых эмпирических данных, которые служат обоснованием специальных программ определения профессиональной пригодности к указанной деятельности, рекомендаций по оптимизации профессиональной деятельности работников локомотивных бригад.

Анализ состояния проблемы в литературе позволил выявить противоречие между острой необходимостью знания о том, изменяются ли (и в каком направлении) показатели свойств внимания у работников локомотивных бригад с увеличением стажа работы и отсутствием достаточного количества эмпирических данных об этой динамике. Противоречие определило следующую формулировку проблемы исследования: изменяются ли показатели внимания, как профессионально значимого качества, у работников локомотивных бригад с увеличением стажа работы.

Цель исследования – определить динамику показателей внимания у работников локомотивных бригад с увеличением стажа работы. Предмет исследования – динамика показателей внимания (готовности к экстренному действию, скорости переключения внимания, помехоустойчивости, объема внимания, стрессоустойчивость) у работников локомотивных бригад с увеличением стажа работы.

Гипотеза исследования включала следующие допущения: существует динамика показателей внимания у работников локомотивных бригад с увеличением стажа работы. Показатели внимания работников локомотивных бригад, с увеличением стажа работы снижаются.

Эмпирическое исследование проводилось с использованием следующих методик: Методика определения готовности к экстренному действию в условиях монотонно действующих факторов (ГЭД – готовность к экстренному действию); Методика определения скорости переключения внимания на красно-черных таблицах Шульте – Платонова (ПВ – скорость переключения внимания); Методика определения эмоциональной устойчивости (ЭУ – помехоустойчивость); Методика определения объема внимания; Методика определения стрессоустойчивости. Для математической обработки результатов исследования использовался критерий Пирсона. Анализ результатов исследования названных свойств внимания проводился с использованием метода графических изображений.

Эмпирическая база исследования: исследование проводилось на базе отдела ЛПФО (Лаборатория Психофизиологического обеспечения) организации НУЗ «Дорожная клиническая больница» ОАО «РЖД», Забайкальский край, г. Чита. Объем выборки – 51 человек. Средний возраст испытуемых – $51 \pm 5,06$ отклонение от среднего лет (погрешность 2,1). В выборку вошли работники локомотивных бригад, которым проводилось психофизиологическое обследование с определением показателей внимания каждые 3 года на протяжении 20 лет.

χ^2 = исследуемый показатель (число случаев улучшения/ухудшения показателя)/число испытуемых в выборке (n). Полученные значения отображают достоверность встречаемости

признака (в каком % случаев, с какой частотой данный признак встречается в выборке). В данных тезисах на рис. 1 и 2 представлены результаты обследования испытуемых по таким характеристикам внимания, как переключение и устойчивость в условиях монотонно действующих факторов (ГЭД – готовность к экстренному действию).



Рис. 1. Динамика показателей переключения внимания испытуемых с увеличением стажа работы

По оси X обозначены обследования, проводимые с периодичностью 1 раз в 3 года. По оси Y – среднегрупповые показатели скорости переключения внимания (согласно критерию Пирсона, Н – ниже среднеарифметического, В – выше среднеарифметического).



Рис. 2. Динамика показателей устойчивости внимания испытуемых в условиях монотонии (ГЭД) с увеличением стажа работы

Согласно критерию Пирсона, выявлено ухудшение показателей скорости переключения внимания (ПВ) на пятом обследовании (через 15 лет от начала трудовой деятельности), устойчивости внимания в условиях монотонии (ГЭД) на третьем обследовании (через 9 лет от начала трудовой деятельности). В то же время на последующих обследованиях показатели улучшаются.

Выявленная тенденция сохраняется и по другим свойствам внимания: «критическими точками» для данных характеристик являются девятый и пятнадцатый годы профессиональной деятельности. Таким образом, по результатам исследования данные противоречивы и не дают основания для однозначных выводов. В профессиональной деятельности сотрудников локомотивных бригад имеет значение не только их возраст, но и опыт, умение организовать работу

Список литературы

1. Нерсесян Л. С., Конопкин О. А. Инженерная психология и проблемы надежности машиниста. М.: Транспорт, 1978. 239 с.
2. Нерсесян Л. С. Психологические аспекты повышения надежности управления движущимися объектами. М.: Промедэк, 1992. 288 с.

Речевая деятельность детей с ЗПР, поступающих в школу

*А. И. И-Е-Ги, студентка 3 курса,
научный руководитель Е. А. Лушина, ассистент,
Забайкальский государственный университет, г. Чита*

Готовность к школе – важнейший итог психологического развития в период дошкольного возраста. Согласно мнению Д. Б. Эльконина, ведущее место при подготовке ребенка к школьному обучению занимает сформированность предпосылок к учебной деятельности: умения ориентироваться на систему правил в работе, слушать и выполнять инструкции, поставленные взрослым и др. Оценивая интеллектуальную готовность детей, испытывающих значительные трудности в обучении, можно отметить основную черту – низкую позна-

вательную активность, которая в той или иной степени проявляется во всех видах психической деятельности. Снижение познавательной активности проявляется в ограниченности запаса знаний и навыков, соответствующих возрасту и необходимым для начала обучения в школе.

Наиболее важные показатели социально-коммуникативной готовности ребенка к школе – это характеристики его взаимодействий в группе, формирование конструктивного общения в процессе ведущей деятельности, появление коммуникативной активности в связи с расширением круга общения.

Многочисленные исследователи (Т. А. Власова, М. С. Певзнер, К. С. Лебединская, В. И. Лубовский, У. В. Ульянова и др.) отмечают сложность и многообразие клинической картины нарушений. У поступающих в школу детей с ЗПР оказываются несформированными система и практическое владение речью, что в будущем затрудняет овладение более сложными формами речевой деятельности и понимание языковых закономерностей [4].

Негрубые нарушения речи могут проявляться в нарушении звукопроизношения, бедности словаря, снижении слухоречевой памяти, недостатках фонетико-фонематического восприятия и т. д. Фонетическая сторона речи дошкольников с ЗПР страдает от разнообразных нарушений. Наблюдается общая вялость артикуляции, обусловленная снижением тонуса артикуляционных мышц.

Изучение монологической речи старших дошкольников и младших школьников с задержкой психического развития показывает, что их речь носит ситуативный характер, у них только намечается переход к контекстному высказыванию [5].

Дети с ЗПР испытывают трудности в планировании предстоящих действий, не учитывают инструкцию, руководствуясь в дальнейшем только одним из требований. Их словесные отчеты недостаточно точны, детям зачастую легче выполнить действие по инструкции, чем объяснить его. Нарушение функций артикуляционного аппарата, находясь в тесной взаимосвязи с дефектами слухоречевого анализатора, играет значи-

тельную роль в определении тяжести дефекта речи младших школьников с ЗПР. Для таких детей характерны несформированность слухового восприятия и различения звуков речи.

Также отмечается такой дефект, как нарушение интонационного строя речи. У детей с ЗПР страдает дифференцирование различных интонаций, их имитация и самостоятельное воспроизведение. У них наблюдается недоразвитие эмоциональной выразительности, что оказывает значительное влияние на способность ребенка выражать свои эмоции через экспрессивную речь [1].

Часто речь детей с ЗПР имеет склонность к сложным оборотам. Сложноподчиненные предложения, составляемые ими, отличаются распространенностью, а подчас имеют состав до 20 слов. В связи с этим создается впечатление, что ребенок не может закончить мысль.

Для такого ребенка, получившего задание пересказать текст, важным является воспроизведение содержания текста наиболее подробно и максимально точно. Ребенок в состоянии пересказать текст. Но передаваемое им содержание значительно сокращено в объеме, имеет малое количество смысловых звеньев, характеризуется нарушением смысловых связей между предложениями. Дети указанной категории допускают ошибки при выделении звуков, не могут выделить из текста предложение.

Отмечается и слабость речевой регуляции деятельности. Это выражается в том, что дети затрудняются в адекватном словесном обозначении совершаемых действий и точном выполнении предложенных речевых инструкций. В их словесных отчетах нет четкого обозначения последовательности произведенных действий. Вместе с тем, содержится описание второстепенных, малозначимых моментов.

Значительные отличия обнаруживаются и в области практических обобщений. Понятия, которыми пользуются эти дети, очень бедны по содержанию, зачастую неадекватно осмысливаются.

У детей с задержкой психического развития обнаруживается недостаточный уровень сформированности основных

интеллектуальных операций: анализа, синтеза, сравнения, обобщения, абстракции. Обобщения расплывчаты и слабо дифференцированы. Сгруппировав предметы по родовой принадлежности, эти ребята часто не могут обозначить выделенную группу соответствующим словом, объяснить принцип, по которому проводится классификация [3].

Таким образом, у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития многоаспектность механизмов и разнообразная структура речевого нарушения характеризуется многосторонним взаимодействием различных уровней речи. Специфика и усугубление картины дефекта определяются особенностями их аналитической и синтетической деятельности, органическим поражением ряда функций, имеющих непосредственное отношение к речи и особенностями эмоционально-волевой сферы. Несформированность психофизиологических предпосылок развития фонетической стороны речи на сенсомоторном уровне, взаимообусловленность речевых и неречевых процессов, особенности структуры и механизмов фонетических нарушений определяют основные направления коррекционного воздействия: развитие речеслухового восприятия и фонематических функций, тонкой и артикуляторной моторики; коррекция нарушений звукопроизношения; развитие интонационной выразительности речи у дошкольников с ЗПР.

Список литературы

1. Деревянкина Н. А. «Психологические особенности дошкольников с задержкой психического развития» // Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского. 2003. С. 28–30.
2. Киселева В. А. Речевая деятельность детей с ЗПР: своеобразие или нарушение? // Дефектология. 2007. № 3. С. 3–13.
3. Слепович Е. С. Формирование речи у дошкольников с ЗПР: кн. для учителя. Минск, 1989.
4. Шевченко С. Г., Тригер Р. Д., Капустина Г. М., Волкова И. Н. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития. Кн. I. М.: Школьная пресса, 2004.
5. Шпехт Т. В. Развитие речи детей с ЗПР в начальной школе [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://infourok.ru/razvitie_rechi_detey_s_zpr_v_nachalnoy_shkole-299715.htm (дата обращения: 23.03.16).

Исследование копинг-стратегий учащихся старшего школьного возраста в условиях интеллектуальных испытаний

*Н. Г. Имангалева, студентка 4 курса,
научный руководитель Т. А. Братчикова, ст. преподаватель,
Забайкальский государственный университет, г. Чита*

Актуальность исследования. В условиях образовательной среды обучающиеся сталкиваются со множеством разнообразных учебных задач и требованием успешного их разрешения. Для обозначения категории задач, связанных с оценкой знаний, которые являются важным фактором в процессе обучения, нами используется термин «интеллектуальные испытания». Находясь в ситуации интеллектуальных испытаний, учащиеся стоят перед необходимостью решения адаптационных задач, которые заключаются в достижении наивысшего результата, сохранении психологического благополучия (своего и других участников ситуации), позитивного образа себя и адекватной самооценки.

Наивысшая результативность в интеллектуальных испытаниях – явление многофакторное, которое определяется уровнем сформированности учебных навыков испытуемого, развития способностей, воспринимаемого контроля, мотивации, наличия необходимого времени для подготовки, степенью сложности материала и т. д. Большую роль при этом играет состояние обучающегося перед началом и во время испытания. По данным исследователей, в эти периоды доминирует чувство тревоги, которое связано с ухудшением как общего психологического состояния и ощущением дискомфорта, так и с пониженной результативностью. В таком случае учащийся имеет дело с проявлениями экзаменационного стресса, который возникает в ответ на ситуацию оценивания.

Согласно когнитивной концепции психологического стресса Р. Лазаруса, нервное напряжение возникает в случае, если индивид оценивает ситуацию как угрозу, потерю

(вред) или вызов. При оценке ситуации как нейтральной или благоприятной стресс не возникает. Уровень тревоги является одним из психологических условий, определяющих исход интеллектуальных испытаний. Это создает предпосылки для использования копинг-поведения в ситуациях интеллектуальных испытаний.

Таким образом, в условиях интеллектуальных испытаний возрастает необходимость актуализации качеств, определяющих успешность и результативность решения задач, предъявляемых в процессе интеллектуального оценивания: мобильности, оптимальной организации деятельности, устойчивой работоспособности, высокого уровня концентрации внимания, переключаемости, произвольности наряду с глубиной предметных знаний, все это предъявляет высокие требования к адаптивно-регулятивным возможностям учащихся. В этой связи все более актуальным становится изучение влияния интеллектуальных испытаний на уровень стресса и выбор стратегий совладающего поведения.

Совладающее поведение – действия индивида, направленные на управление ситуацией, оцененной им как причиняющей вред, представляющей угрозу или бросающей вызов. Термин «копинг-стратегия» произошел от английского слова coping (совладание). Впервые термин появился лишь в 1962 году в специализированной психологической литературе, а применён на практике Р. Лазарусом, Л. Мэрфи и С. Фолкманом. Совладание (копинг) представляет собой более совершенный, чем психологическая защита, механизм гармонизации взаимодействия субъекта с экстремальной ситуацией, основанный на осознанном, произвольном установлении им желаемого равновесия со средой на уровне энергии и информации. В отличие от защитных механизмов, копинг-поведение направлено на активное взаимодействие с ситуацией. Это особый вид социального поведения, позволяющий субъекту с помощью осознанных действий, способами, адекватными личностным особенностям и ситуации справиться со стрессом или трудной жизненной ситуацией, в данном случае со стрессом.

Совладающее поведение реализуется посредством различных стратегий (копинг-стратегий), однако не исчерпывается ими. Необходимо различать копинг-стратегии и «жизненные навыки». Последние формируются в течение жизненного пути учащегося и используются им как механизмы приспособления к каждодневным ситуациям, не имеющим стрессовой нагрузки.

Отсюда следует, что учащийся, обладающий большим запасом жизненных навыков, обладает значительными ресурсами для совладания со стрессовой ситуацией. Накопление таких навыков близко к понятию восстановительного копинга, заключающегося в тренировке человеком умений, которые могут пригодиться в трудный момент. Опыт прохождения интеллектуальных испытаний учащимся мы относим к жизненным навыкам, однако каждое испытание кроме использования проверенных на опыте средств, выдвигает свои психологические адаптационные задачи, которые требуют применения копинг-стратегий.

Цель исследования: изучить копинг-стратегии учащихся старшего школьного возраста в условиях интеллектуальных испытаний.

Объект исследования: копинг-стратегии личности.

Предмет исследования: копинг-стратегии учащихся старшего школьного возраста в условиях интеллектуальных испытаний.

Мы предполагаем, что учащиеся с разным уровнем успешности и результативности решения задач, предъявляемых в условиях интеллектуальных испытаний, характеризуются отличиями в выборе копинг-стратегий. Исследование осуществлялось с помощью следующих методик: диагностика стресс-совладающего поведения «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» (Д. Амирхан), «Преодоление трудных жизненных ситуаций (ПТЖС)» (В. Янке, Г. Эрдманн, адаптация Н. Е. Водопьяновой), «Определение индивидуальных копинг-стратегий» Э. Хайма. Опросник Плутчика-Келлермана-Конте «Индекс жизненного стиля».

В исследовании приняли участие 30 человек, учащиеся старших классов МОУ СОШ № 1 г. Могочи, в возрасте 16–17 лет.

Обработка полученных данных проводилась с использованием программного пакета Statistica 6.0; анализ значимости различий осуществлялся с помощью U-критерия Манна-Уитни, предназначенный для оценки различий между двумя малыми выборками ($n_1, n_2 \geq 3$ или $n_1 = 2, n_2 \geq 5$) по уровню количественно измеряемого признака.

С помощью методов математической статистики были получены данные, подтверждающие отличия групп по исследуемым параметрам, что позволяет сделать вывод о том, что учащиеся с высоким уровнем успеваемости стремятся использовать более конструктивные пути адаптации по отношению к стрессовым ситуациям, связанные с их изменением и получением позитивного опыта. Учащиеся, характеризующиеся низким уровнем успешности и результативности решаемых задач в ситуациях интеллектуальных испытаний, чаще делают выбор в пользу непродуктивных стратегий совладания.

Список литературы

1. Набиуллина Р. Р., Тухтарова И. В. Механизмы психологической защиты и совладания со стрессом: учеб. пособие. Казань: Казанская Государственная Медицинская Академия, 2003. 99 с.
2. Спилбергер Ч., Карандашев В. Н., Лебедева М. С. Изучение оценочной тревожности: руководство по использованию. СПб., 2004. 80 с.
3. Старченкова Е. С. Концепция проактивного совладающего поведения // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12: Психология. Вып. 2. Ч. 2. С. 198–205.
4. Щербатых Ю. В. Экзаменационный стресс (диагностика, течение и коррекция). Воронеж: ИАН, 2000. 120 с.

Категориальный анализ понятия «социальная креативность»

*Д. А. Казанцева, магистрант 2 курса,
научный руководитель Н. Н. Попова, канд. пед. наук,
Забайкальский государственный университет, г. Чита*

Креативность – одно из наименее изученных явлений социальной жизни и наиболее сложных проблем изучения в философской, педагогической и психологической науках.

В психологических словарях существуют различные определения этого понятия. Обобщив их, мы выяснили, что под креативностью понимается интеллектуальная способность «порождать» необычные идеи, способность, которая может проявляться в мышлении, чувствах, общении, отдельных видах деятельности [5].

Нами проведен анализ трудов ученых, которые рассматривают креативность как способность (Э. Фромм), свойство или характеристику личности (Ф. Вильямс), особую форму самовыражения (А. В. Либин), способность к дивергентному мышлению (т. е. мышлению «вширь») (Дж. Гилфорд). Е. П. Ильин понимает креативность в самом общем виде как общую способность к творчеству. И дает следующее определение: креативность (от лат. *creatio* – созидание) – это способность человека порождать необычные идеи, находить оригинальные решения, отклоняться от традиционных схем мышления [6].

По мнению целого ряда ученых (М. Чиксентмихайи, Д. М. Фельдман, Р. Стернберг, Т. Любарг), процесс креативности специфичен для разных сфер деятельности и знаний. Существует много видов креативности, и один из них – это социальная креативность. Углубленных исследований, посвященных изучению социальной креативности, мало. Большая значимость данной проблемы и недостаточное количество исследований в области социальной креативности позволяют определять данную тему как актуальную и требующую дальнейшего изучения [7].

Сравнивая труды зарубежных и отечественных ученых, мы выяснили, что авторы активно используют следующие синонимы социальной креативности: «коммуникативная креативность», «креативность» в сфере общения, «лингвистическая креативность», «социальный интеллект», «коммуникативная компетентность», «социальная компетентность».

Ряд исследователей (А. А. Голованова, С. Ю. Канн, Г. А. Халюшова, Н. А. Аминов и др.) трактуют социальную креативность через вербальные процессы личности. И лишь немногие (Ю. Н. Емельянов, О. К. Тихомиров и др.) понимают социальную креативность как социальную сферу деятельности индивида.

Большая часть работ зарубежных исследователей построена в русле изучения социального интеллекта (Дж. Гилфорд, Р. Стернберг), реже – коммуникативной компетентности, социальной одаренности (С. Грейс, Р. Томассони).

Общей тенденцией зарубежных и отечественных исследователей в трактовке социальной креативности является рассмотрение ее через понятие «социальный интеллект», интерпретация его, вслед за Э. Торндайком, как способности понимать других людей и действовать мудро по отношению к ним.

В русле когнитивного подхода изучали социальную креативность Дж. Гилфорд, Ю. Н. Емельянов и А. Л. Южанинова. Дж. Гилфорд рассматривает социальный интеллект как систему интеллектуальных способностей, независимых от фактора общего интеллекта и связанных с познанием поведенческой информации [3]. В исследовании Ю. Н. Емельянова [4] социальный интеллект изучается как сфера возможностей субъект-субъектного познания индивида. А. Л. Южанинова анализирует социальный интеллект как компонент интеллектуальной структуры наряду с практическим и логическим типами интеллекта [10].

В теоретическом анализе проблемы выделен еще один подход к изучению социальной креативности – системно-деятельностный (Г. Айзенк, Р. Стернберг, М. И. Бобнева). В русле системно-деятельностного подхода социальный ин-

теллект рассматривается через социализацию человека, он формируется в ходе решения практических задач в системе сложных взаимоотношений.

Г. Айзенк определяет социальный интеллект, как интеллект индивида, формирующийся в ходе его социализации под воздействием условий определенной социальной среды [1].

В отличие от Г. Айзенка, Р. Стернберг представляет социальный интеллект как многосоставную категорию выделяя в ней: способность к решению практических задач; вербальную способность; социальную компетентность.

Наша соотечественница М. И. Бобнева [2] представляет социальный интеллект как способность усматривать и улавливать сложные отношения в зависимости от социального взаимодействия.

Предлагая концепцию социального интеллекта, В. Н. Куницына изучает социальную креативность через призму интегративного подхода, описывая данный феномен как многомерную, сложную структуру. Автор определяет социальный интеллект как глобальную способность, возникающую на базе комплекса интеллектуальных, личностных, коммуникативных и поведенческих черт, включая уровень энергетической обеспеченности процессов саморегуляции [8].

Этот же подход реализует А. А. Попель, рассматривая социальную креативность через призму способности к творчеству. Он предлагает следующее рабочее определение социальной креативности: социальная креативность – способность человека оперативно находить и эффективно применять нестандартные, оригинальные творческие решения ситуаций межличностного взаимодействия [9]. А. А. Попель полагал, что социальную креативность целесообразно не отождествлять с социальным интеллектом, поскольку в данном контексте теряется творческая составляющая социальной креативности.

Таким образом, нами обозначено три подхода к изучению социальной креативности: когнитивный, системно-деятельностный и интегративный. Большинство ученых рассматривали социальную креативность через категорию социального интеллекта. Нам ближе позиция А. А. Попеля.

Список литературы

1. Айзенк Г. Ю. Понятие и определение интеллекта // Вопросы психологии. 1995. № 1. С. 111–131.
2. Бобнева М. И., Шорохова Е. В. Социальная психология личности. Москва: Наука, 1979. 344 с.
3. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта / пер. с англ. В. Кузнецова // Психология мышления. М.: Прогресс, 1965. С. 268–395.
4. Емельянов Ю. Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. СПб.: ЛГУ, 1991. 38 с.
5. Зинченко В. П., Мещеряков Б. Г. Психологический словарь. М.: Педагогика-Пресс, 1999. 440 с.
6. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности. СПб.: Питер, 2009. 434 с.
7. Ильиных А. Е. Социальная креативность личности: психологическая структура // Известия Саратовского университета. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2011. № 3. С. 74–75.
8. Куницына В. Н., Казаринова Н. В., Погольша В. М. Межличностное общение: учебник для вузов. СПб.: Питер, 2002. 544 с.
9. Попель А. А. Теоретические подходы к трактовке социальной креативности в отечественной и зарубежной науке // Вестн. Нижегород. ун-та. Серия: Социальные науки. 2015. № 4. С. 96–103.
10. Южанинова А. Л. К проблеме диагностики социального интеллекта личности // Проблемы оценивания в психологии: сб. трудов. Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 1984. С. 95–111.

Синдром эмоционального выгорания у учителей с разным стажем педагогической деятельности и уровнем психологического стресса

*С. М. Казарян, студентка 4 курса,
научный руководитель С. Ю. Мохова, канд. психол. наук,
Забайкальский государственный университет, г. Чита*

Сегодня синдром эмоциональное выгорание трактуется не только как проблема личности в сфере профессиональной деятельности, но и как общепсихологический феномен, связанный с внутренними противоречиями, приводящим к субъективному переживанию нарушения личностной целостности, что определяет понимание эмоционального выгорания как

комплексного явления [3]. Этот синдром включает в себя три основных компонента, выделенные К. Маслач: эмоциональную истощенность, деперсонализацию и редукцию профессиональных достижений [6]. Профессия учителя специфична тем, что требует постоянного эмоционально-насыщенного контакта и повышенную моральную ответственность за здоровье и жизнь учеников [5].

Российские исследователи рассматривают «выгорание» у педагогов как следствие совокупности внешних и внутренних факторов. К внутренним они относят определенные индивидуально-типологические особенности (низкий уровень эмоциональной устойчивости, стаж, возраст, недостаточная развитость саморегуляции, низкий уровень стрессоустойчивости и др.), а в качестве внешних факторов рассматриваются особенности педагогической деятельности и организационные условия (особенности преподавания предмета, уровень заработной платы, психологический климат и др.) [1; 2; 4].

Целью нашего исследования было:

- 1) определить, влияет ли стаж педагогической деятельности учителя на степень выраженности у него эмоционального выгорания.
- 2) выявить, является ли психологический стресс компонентом эмоционального выгорания

Гипотеза исследования была представлена следующими допущениями:

- стаж педагогической деятельности влияет на степень выраженности эмоционального выгорания у учителей;
- психологический стресс является компонентом эмоционального выгорания.

Эмпирическое исследование проводилось на базе МОУ СОШ № 47 города Читы. В исследовании приняло участие 47 педагогов со стажем работы от 1,4 до 48 лет.

В работе использовался метод тестирования, который реализовался через применение следующих стандартизированных методик: «опросник МВІ» К. Маслач и С. Джексона, (в адаптации Н. Е. Водопьяновой); «шкала психологического стресса (PSM-25)» (Шкала Лемура-Тесье-филлиона), (в адаптации Н. В. Водопьяновой).

Результаты эмпирического исследования показали, что из 100 % учителей «выгоранию» подвержены 83 % с разной степенью выраженности синдрома: 43,5 % со средней степенью, 38,5 % с высокой степенью и 18 % с очень высокой степенью.

Согласно этим результатам, испытуемые были распределены по трем группам выраженности «выгорания». В каждой из групп был установлен стаж педагогической деятельности испытуемых (см. табл. 1).

Таблица 1

Численность учителей (в %) с различным стажем педагогической деятельности и уровнем эмоционального выгорания

Стаж	Степень выраженности эмоционального выгорания					
	Средний		Высокий		Очень высокий	
		%		%		%
До 5 лет	2	5,1	2	5,1	1	2,6
От 5 до 10 лет	4	10,3	4	10,3	4	10,3
От 10 до 15	1	2,6	2	5,1	1	2,6
С 15 и выше	9	23,1	6	15,3	3	7,6

Для выявления связи между степенью выраженности эмоционального выгорания и стажем педагогической деятельности, мы использовали критерий Н. Крускала-Уоллеса. На уровне значимости $P < 0,05$ гипотезу о влиянии стажа педагогической деятельности на формирования синдрома эмоционального выгорания у учителей мы не принимаем.

Далее, в трех группах педагогов с разной степенью выраженности эмоционального выгорания был определен уровень психологического стресса (см. табл. 2). Проведено сопоставление показателей степени выраженности эмоционального выгорания и уровня психологического стресса испытуемых. Для определения взаимосвязи, мы воспользовались корреляционным критерием r -Пирсона. На уровне значимости $0,05$ гипотезу о том, что психологический стресс является компонентом эмоционального выгорания, мы можем принимать.

Таблица 2

Численность учителей (в %) с различной степенью выраженности эмоционального выгорания и уровнем психологического стресса

<i>Уровень психологического стресса</i>	<i>Степень выраженности эмоционального выгорания</i>					
	<i>Средний</i>		<i>Высокий</i>		<i>Очень высокий</i>	
		<i>%</i>		<i>%</i>		<i>%</i>
Низкий	13	33,3	2	5,1	0	0
Средний	4	10,3	10	25,6	1	2,7
Высокий	0	0	3	7,7	6	15,3

Таким образом, в ходе эмпирического исследования было установлено, что стаж педагогической деятельности не связан напрямую со степенью выраженности эмоционального выгорания у учителей. Как отмечает в своих работах А. Р. Дроздова – специфика работы и интенсивность межличностного общения не являются однозначно факторами, детерминирующими эмоциональное выгорание. Более значимыми, по ее мнению, являются личностные факторы и особенности саморегуляции человека [1]. Выдвинутая нами первая гипотеза не подтвердилась. Вторая гипотеза, предполагающая, что психологический стресс связан с эмоциональным выгоранием нашла подтверждение. Эта связь может свидетельствовать о том, что важную роль в формировании эмоционального выгорания у учителей может играть низкий уровень стрессоустойчивости, что относится к внутренним факторам, детерминирующим этот синдром.

Список литературы

1. Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Синдром выгорания. СПб.: Питер, 2008. 640 с.
2. Воробьева М. А. Психолого-педагогические условия преодоления педагогом синдрома эмоционального выгорания: дис. ... канд. психол. наук. Екатеринбург, 2008. 231 с
3. Лайкова И. В. Направления современных исследований эмоционального выгорания у представителей различных профессий // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2014. № 41. 18 с.

4. Мальцева Н. В. Проявление синдрома психического выгорания в процессе профессионализации учителя в зависимости от возраста и стажа работы: дис. ... канд. психол. наук. М., 2005. С 9.
5. Маркова А. К. Психология труда учителя. М.: Просвещение, 1993. 352 с.
6. Maslach C. A. Multidimensional Theory of Burnout // Theories of Organizational Stress. Oxford, 1994.

Проблема здоровьесбережения первоклассников в учебной деятельности

*К. С. Касаткина, магистрант 2 курса,
научный руководитель С. А. Котова, канд. психол. наук, доцент,
Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербурге*

Формирование и укрепление здоровья играет важную роль в реализации целей, поставленных российским правительством в области образования российских граждан. В то же время школа, по мнению специалистов, относится к фактору риска потери здоровья. 20–40 % негативного влияния, ухудшающего здоровье детей, связано именно с условиями школьного обучения. По данным сотрудников института возрастной физиологии РАО [1], в школу приходит около 20 % первоклассников, имеющих нарушения психического здоровья пограничного характера. Но уже к концу 1 класса их число увеличивается до 60–70 %. За первые 8–9 месяцев обучения у первоклассника существенно ухудшается состояние психологического здоровья, что говорит о негативном влиянии, которая оказывает школа. Многолетние исследования ИВФ РАО позволили выявить те школьные факторы риска, которые негативно сказываются на развитии и здоровья детей. Среди ведущих факторов риска, которые являются следствием психологической дезадаптации школьников М. М. Безруких были выделены следующие: низкий уровень мотивации учебной деятельности; высокий уровень тревожности; несформированность навыков общения; неустойчивость эмоциональной сферы [1].

Сотрудниками института были разработаны эффективные психолого-педагогические рекомендации, разошедшиеся в образовательной среде большими тиражами. Тем не менее, современная практика показывает, что проблема здоровьесбережения в период начала школьного обучения не решена. Для создания благоприятного психологического климата в учебном процессе, в первую очередь, нужно уметь определять и выделять факторы риска, которые связаны с здоровьесбережением первоклассников в учебной деятельности.

Целью нашей работы было провести оценку адаптации первоклассников к школьному обучению. Мы предположили, что первоклассники, с повышенной мотивацией к учебному процессу стремятся к знаниям и боятся получить неудовлетворительную оценку, их повышенная трудоспособность и чрезмерное старание могут повлечь за собой ухудшение психофизиологического состояния. В свою очередь, первоклассники с пониженной мотивацией, которые не интересуются учебой и не стремятся к получению знаний, также могут испытывать психофизиологическое напряжение.

Для решения поставленных задач был составлен диагностический комплекс, куда вошли следующие методики: наблюдение за активностью учащихся на уроке; цвето-рисуночный тест для диагностики психических состояний младших школьников (А. О. Прохоров, Г. Н. Генинг), позволяющий оценить психологическое состояние школьника на уроке [2]. Замеры по методике проводились в течение всей рабочей 5-дневной недели в конце каждого учебного дня. Анкета для оценки уровня школьной мотивации (по Н. Г. Лускановой) [3]. Анкетирование проводилось однократно в первый день реализации диагностической программы.

Исследование проводилось на 4 классах 1-ой ступени обучения в двух общеобразовательных школах № 331 Невского района и № 167 Центрального района. В каждой школе было обследовано по два 4-х класса. Выборка состояла их 4 педагогов и 96 учащихся.

К вопросам сохранения здоровья вопросы мотивации имеют самое непосредственное отношение: постоянное

принуждение к учебе разрушает здоровье детей и изматывает учителей. Между заинтересованностью в обучении и его позитивным влиянием на здоровье существует прямая связь [3]. Наличие у учащихся мотивации к учебной деятельности на уроке: интерес к занятиям, стремление больше узнать, радость от активности, интерес к изучаемому материалу позволяют продолжительно поддерживать положительное энергетическое состояние. Положительное отношение к учебе сказывается на их психологическом состоянии лучшим образом, ученики не испытывают стресс, раздражительность, тем самым сохраняют психофизиологическое состояние в норме. В то время как негативное отношение к учебе порождает дополнительные стрессы и приводит к ухудшению здоровья детей, переживаниям родителей. Результаты изучения мотивации первоклассников по анкете Н. Г. Лускановой для оценки уровня школьной мотивации представлены в табл. 1.

Таблица 1

Распределение уровневых показателей мотивации учащихся

<i>Группы испытуемых</i>	<i>Высокий</i>	<i>Выше среднего</i>	<i>Средний</i>	<i>Низкий</i>
класс «А»	27 %	23 %	42 %	8 %
класс «Б»	40 %	10 %	27 %	12 %
класс «В»	32 %	15 %	50 %	10 %
класс «Г»	32 %	32 %	27 %	9 %
Средний показатель	32,75 %	20 %	36,5 %	10,75 %

У детей с высокой учебной мотивацией есть познавательный мотив, стремление успешно выполнять все предъявляемые школой требования. Ученики четко следуют всем указаниям учителя, добросовестны и ответственны, сильно переживают, если получают неудовлетворительные оценки. Выше среднего, по оценке автора методики, имеют большинство учащихся начальных классов, успешно справляющихся с учебной деятельностью.

Дети со средним уровнем мотивации имеют положительное отношение к школе, но школа привлекает таких детей своей внеучебной стороной. Такие дети достаточно благополучно чувствуют себя в школе, однако чаще ходят в школу, чтобы общаться с друзьями, с учителем, т. е. базовая мотивация носит внешний по отношению к учебной деятельности характер. Познавательные мотивы у таких детей сформированы в меньшей степени, и собственно учебный процесс их мало привлекает. По результатам опроса именно эти дети составляют значительный объем учащихся – 36,5 %.

Дети с низкой школьной мотивацией посещают школу неохотно, предпочитают пропускать занятия. На уроках часто занимаются посторонними делами, играми. Испытывают серьезные затруднения в учебной деятельности. Находятся в состоянии неустойчивой адаптации к школе. Таких детей в нашем исследовании выявилось 10 %. Разброс данных по количеству детей с низкой мотивацией незначителен (от 8 до 12 %). Стабильность этого показателя в разных по возрасту классах свидетельствует о недостаточном внимании школы и педагогов к этой группе детей риска.

Из данных таблицы 1 видно, что показатель высокой школьной мотивации проявляется в классах неравномерно. Это дает основание говорить о том, что на высокую мотивацию влияют разные факторы. В частности, возможна и специфическая комплектация классов, предполагающая их деление на более сильный и более слабый классы. Но возможно это связано и с выбором неправильной стратегии обучения отдельными педагогами школ, можно предположить влияние и других факторов.

Для изучения *эмоционального состояния* учащихся на уроке был использован цвето-рисуночный тест диагностики психических состояний младших школьников А. О. Прохорова, Г. Н. Генинга [2]. Методика имеет высокий уровень валидности и была апробирована авторами на выборке в 1000 респондентов младшего школьного возраста.

Известно, что психические состояния играют существенную роль в любом виде деятельности и поведения, являются

важнейшей частью психической регуляции. На физиологическом уровне психические состояния отличаются определёнными энергетическими характеристиками, а на психологическом уровне – системой психологических фильтров, обеспечивающих специфическое восприятие окружающего мира. Они являются одновременно и срезом динамики личности, и интегральными реакциями личности, обусловленными ее отношениями, потребностями, целями активности и адаптивности в окружающей среде и ситуации.

Оценка психического состояния учащихся проводилась в конце учебного дня после 4 урока. Все параметры методики можно разделить на две группы: 1 группа параметров свидетельствует о снижении энергетических характеристик в процессе деятельности. К ней относятся следующие шкалы методики – утомление, фантазирование, искренность. 2 группа параметров свидетельствует о сохранении энергетических характеристик учащимися. К этой группе относятся шкалы – активность, повышенное внимание, радость, дружелюбие. Результаты этой методики представлены в табл. 2.

Таблица 2

Диапазон проявлений психических состояний младших школьников на уроке

<i>Параметры состояний</i>	<i>класс «А»</i>	<i>класс «Б»</i>	<i>класс «В»</i>	<i>класс «Г»</i>	<i>Средний показатель</i>
Утомление	23 %	23 %	17 %	20 %	20,75 %
Фантазирование	20 %	10 %	28 %	20 %	20 %
Искренность	8 %	12 %	18 %	25 %	16 %
Активность	20 %	12 %	5 %	8 %	10 %
Внимание	13 %	5 %	7 %	12 %	10 %
Радость	8 %	18 %	3 %	7 %	11 %
Дружелюбие	8 %	20 %	22 %	8 %	15 %

Из данных, представленных на таблице 2, видно, что возрастной норме эмоциональной жизни ребенка, при которой сохраняется общее состояние младших школьников как активное, жизнерадостное, веселое, соответствует меньше половины учеников. К концу учебного дня дети явно испытывают утомление. Выраженное утомление констатирует у себя более 20 % учащихся. Разброс результатов по классам не значителен (от 17 % до 23 %). Фантазирование, как способ компенсации интеллектуальных затруднений и отражающий легкую степень утомления и избегания учебных задач, использует еще 20 %. Разброс результатов от 8 до 25 %. Искренность – 16 %, активность и повышенное внимание только у 10 %.

В таблице 3 представлен сопоставительный анализ исследуемых параметров: оценки психического состояния и уровня школьной мотивации.

Таблица 3

Уровни мотивации и психологическое состояние младших школьников

<i>Уровень мотивации/ состояния</i>	<i>Высокий</i>	<i>Выше среднего</i>	<i>Средний</i>	<i>Низкий</i>
Утомление	33,75 %	36,5 %	19,75 %	10 %
Фантазирование	9,5 %	18 %	43 %	29,5 %
Активизация	19,5 %	30,75 %	33,25 %	26,5 %
Сосредоточенность	23,5 %	29,75 %	23,25 %	23,5 %

Сопоставление данных дало интересные результаты. Дети с высоким уровнем школьной мотивации в большей степени испытывают утомление по сравнению с другими группами детей (69,80 % против 29,75 %). Усталость учащихся говорит о снижении продуктивности труда, риску появления большего количества ошибок, отвлечению от содержания урока.

Фантазирование характерно для детей со слабо сформированной школьной мотивацией (до 72,5 %). Сосредоточенность выражена у всех категорий детей в равной степени (23,25 %). Активизация в конце рабочего дня сохраняется у учащихся со

средним уровнем мотивации (33,25 % опрошенных). У первоклассников с высоким уровнем мотивации активизация сохраняется лишь у 19,5 % выборки.

У большинства учащихся (36,5 %) присутствует средний уровень мотивации, что говорит об их внешнем интересе к школе, сохранении игровой мотивации и коммуникативной, направленной на общение с учителем и сверстниками вне учебного содержания. Выявленные особенности мотивации к обучению свидетельствуют о необходимости целенаправленной работы педагога и психолога по поддержанию мотивационного компонента в школьном обучении.

Для повышения мотивации первоклассников в учебной деятельности требуются особые педагогические приемы работы. Следует разнообразить уроки сделать их более увлекательными, полезными и интересными, используя игровые моменты. Педагогу стоит помнить, что нельзя вести конструктивный диалог, если учащиеся находятся в состоянии эмоционального напряжения. Сначала необходимо выровнять эмоциональный фон учащихся, используя механизмы эмоционального управления для снижения их утомления или эмоционального напряжения. Учителю следует дать учащимся психологическую установку на рабочее взаимодействие, тогда урок будет проходить в комфортной и благоприятной обстановке.

Список литературы

1. Безруких М. М. Как разработать программу формирования культуры здорового и безопасного образа жизни в образовательном учреждении. М.: Просвещение, 2013. 127 с.
2. Прохоров А. О. Методики диагностики и измерения психических состояний личности. М.: ПЕР СЭ, 2004. 176 с.
3. Лусканова Н. Г. Методы исследования детей с трудностями в обучении: учеб.-метод. пособие. М.: ФОЛИУМ, 1999. 30 с.
4. Смирнов Н. К. Руководство по здоровьесберегающей педагогике. Технологии здоровьесберегающего образования. М.: АРКТИ, 2008. 288 с.

Исследование взаимосвязи уровня познавательной активности и тревожности младших школьников

*А. А. Ковалева, студентка 4 курса,
научный руководитель С. Б. Дагбаева, д-р психол. наук, доцент,
Забайкальский государственный университет, г. Чита*

Взаимосвязь уровня познавательной активности и тревожности младших школьников – актуальная тема в современном мире. Сегодня исследователи все чаще обращают свое внимание на проблему тревожности как одной из значимых черт личности. Наличие страхов и тревожности – одна из наиболее распространённых причин обращения родителей к школьному психологу.

Тревожность влияет на развитие познавательной активности младших школьников. Познавательная активность – разновидность социальной активности, проявляющейся по отношению к процессу познания. Формируется в учебной деятельности и самообразовании и обуславливает интенсивность и характер протекания учения, и результат научения. Критерии познавательной активности: количество и качество изучаемого материала, познавательный интерес, сформированность приемов умственной деятельности, уровень подготовленности к обучению, количество используемых источников в обучении и самообразовании, самостоятельность и инициативность в обучении, в познании. Познавательная активность характеризует всю жизнедеятельность учащегося, студента, от нее зависит их благополучие, успех, статус. Она может стать устойчивым личностным образованием и быть качеством личности [1].

Наиболее общими показателями познавательной активности ребенка являются:

– сосредоточенность, концентрация внимания на изучаемом предмете и теме (так, заинтересованность класса любой учитель распознает по «внимательной тишине»);

- ребенок по собственной инициативе обращается к той или иной области знаний; стремится узнать больше, участвовать в дискуссии;
- положительные эмоциональные переживания при преодолении затруднений в деятельности;
- эмоциональные проявления (заинтересованные мимика, жесты) [1].

Для того чтобы проверить, существует ли взаимосвязь уровней тревожности и познавательной активности, мы провели эмпирическое исследование. В нем приняли участие 33 ребенка в возрасте 9–11 лет, 15 мальчиков и 18 девочек. Исследование было проведено на базе МБОУ Дровянинская СОШ Забайкальского края.

Были использованы следующие методики: методика диагностики уровня школьной тревожности Филлипса; познавательная активность младшего школьника (А. А. Горчинская) [1]; шкала явной тревожности для детей (СМАС).

Результаты исследования

Рассмотрим данные, полученные с помощью методики Филлипса, по каждому из 8 факторов:

1. Общая тревожность в школе – общее эмоциональное состояние ребенка, связанное с различными формами его включения в жизнь школы. У 18 (54,5 %) испытуемых обнаружена повышенная тревожность.

2. Переживания социального стресса – эмоциональное состояние ребенка, на фоне которого развиваются его социальные контакты (прежде всего – со сверстниками). По этому фактору повышенная тревожность была отмечена у 9 % испытуемых.

3. Фрустрация потребности в достижении успеха – неблагоприятный психический фон, не позволяющий ребенку развивать свои потребности в успехе, достижении высокого результата и т. д. Тревожность по этому фактору обнаружена у 24 % испытуемых

4. Страх самовыражения – негативные эмоциональные переживаний ситуаций, сопряженных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрации своих возможностей. Повышенная тревожность была обнаружена у 48,5 % испытуемых.

5. Страх ситуации проверки знаний – негативное отношение и переживание тревоги в ситуациях проверки (особенно – публичной) знаний, достижений, возможностей. Повышенная тревожность была обнаружена у 75,8 % испытуемых.

6. Страх не соответствовать ожиданиям окружающих – ориентация на значимость других в оценке своих результатов, поступков, и мыслей, тревога по поводу оценок, даваемых окружающим, ожидание негативных оценок. Повышенную тревожность по этому фактору имели 45,5 % испытуемых.

7. Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу – особенности психофизиологической организации, снижающие приспособляемость ребенка к ситуациям стрессогенного характера, повышающие вероятность неадекватного, деструктивного реагирования на тревожный фактор среды. Повышенная тревожность по этому фактору была обнаружена у 36,4 % испытуемых.

8. Проблемы и страхи в отношениях с учителями – общий негативный эмоциональный фон отношений со взрослыми в школе, снижающий успешность обучения ребенка. Повышенная тревожность по этому фактору была обнаружена у 39,4 % всех испытуемых.

Если рассматривать уровень тревожности в совокупности по всем факторам, то повышенная тревожность была обнаружена у 39,4 % всех испытуемых.

Рассмотрим полученные нами данные по методике «Познавательная активность младшего школьника» (А. А. Горчинская). А. А. Горчинская выделяет три уровня познавательной активности: сильно выраженная, умеренно выраженная и слабо выраженная.

У 6 % испытуемых отмечена слабо выраженная познавательная активность. У 60,6 % испытуемых выявлена умеренно выраженная активность. У 33,3 % испытуемых обнаружена сильно выраженная познавательная активность.

По «Шкале явной тревожности для детей» (адаптация А. М. Прихожан) абсолютно не тревожных детей не обнаружено. Нормальный уровень тревожности был отмечен у 45,5 % испытуемых. Такой же процент детей с несколько повышен-

ной тревожностью. У 6 % мы обнаружили явно повышенную тревожность и у 3 %, то есть у одного ребенка, – очень высокую тревожность.

Для того, чтобы установить существует ли взаимосвязь между полученными данными, проведен корреляционный анализ (Пирсона).

Коэффициент корреляции между показателями познавательной активности и уровнем тревожности по методике А. М. Прихожан – 0,149, что говорит о слабой тесноте (силе) корреляционной связи. Коэффициент корреляции между уровнем познавательной активности и тревожности по методике Филлипса – 0,04552, что говорит об отсутствии связи.

Таким образом, можно сделать вывод, что взаимосвязь уровня тревожности и познавательной активности школьников существует, но не настолько значительная, как мы предполагали.

Исследование показало, что 45 %, имеет сильно и умеренно выраженную познавательную активность, и 45 % детей имеет нормальный уровень тревожности; при этом дети с нормальным и несколько повышенным уровнем тревожности имеют умеренно и сильно выраженную познавательную активность.

Список литературы

1. Безрукова В. С. Основы духовной культуры: Энциклопедический словарь педагога. Екатеринбург, 2000. 937 с.
2. Прихожан А. М. Познавательная активность // Школьный психолог. 2003. № 43. С. 75–81.

Мотивация личности к усыновлению детей

*Н. В. Копосова, студентка 4 курса,
научный руководитель М. В. Сёмина, канд. пед. наук, доцент,
Забайкальский государственный университет, г. Чита*

Жизнеустройство детей, оставшихся без попечения родителей, всегда волновало общество. В России на 2015 год насчитывалось 87,3 тысяч детей, оставшихся без попечения родителей. Число детей-сирот, выявляемых в течение года, ежегодно сокращается, но все равно цифра на сегодняшний день не утешительна. Усыновление детей является социально-необходимым процессом и важным фактором гуманизации российского общества.

Вопрос изучения мотивации личности к усыновлению является достаточно актуальным. Во многих исследованиях мотивация приема ребенка в семью рассматривается как один из решающих факторов успешности воспитания ребенка-сироты. Термином «мотивация» в современной психологии обозначаются как минимум два психических явления. Во-первых, это совокупность побуждений, вызывающих активность индивида и определяющая ее активность, т. е. система факторов, детерминирующих поведение. Во-вторых, процесс образования, формирования мотивов, характеристика процесса, который стимулирует и поддерживает поведенческую активность на определенном уровне [2].

Эксперты считают, что основная мотивация, движущая людьми, принимающими ребенка-сироту в семью, связана с потребностью стать родителями, находиться в детско-родительских отношениях – любить, заботиться о конкретном ребенке. Подобная мотивация может быть выстраданной в случае, когда речь идет о молодых супружеских парах, которые не могут иметь собственных детей и которые после многолетних размышлений принимают соответствующее решение. Как правило, такие семьи выбирают форму усыновления/удочерения, потому что ими движет желание иметь именно своего ребенка [3]. Так, существует мотив «обретение смысла жизни».

Он принимает позитивный характер, когда семья объективно готова к следующему этапу жизненного цикла, но он не может наступить по причине отсутствия детей.

Иногда желание взять ребенка в семью мотивировано потребностью компенсировать неудовлетворенность жизнью, связанную с отсутствием собственных детей, когда человек хочет реализовать себя в качестве родителя. Также людьми может двигаться альтруистическое желание помочь ребенку, который оказался в трудной жизненной ситуации, чаще всего это происходит при знакомстве с таким ребенком.

Мотивом принятия ребенка в семью может быть и желание иметь большую и дружную семью. Если у приемных родителей есть силы, желание и возможность воспитывать более двух детей, то такая мотивация носит позитивный характер, при условии, что детей усыновляют для заботы и воспитания, а не для использования их в качестве рабочей силы или для получения льгот от государства.

Приемный ребенок не может и не должен быть средством спасения брака, средством перевоспитания или развлечения собственных детей, средством замены не рождённых или выросших детей, средством исправления тех ошибок, которые были допущены при воспитании родных детей, средством избежать безнадежности и одиночества и средством выполнения духовной миссии. Такие мотивы считаются отрицательными, если они ведущие.

Анализ зарубежных исследований дает более широкое видение того, что нам известно о мотивации, способствующей успешному размещению ребенка-сироты в замещающей семье. В обзоре современных исследований профессором Джуди Себба из Университета Оксфорда был сделан ряд важных выводов:

1. Ключевым фактором мотивации для кандидатов в замещающие родители является встреча с опытными приемными родителями или знакомство с теми, кто сегодня стали приемными родителями, а в детстве были приемными детьми. Особенно важно знакомство с замещающими родителями, имеющими теплые отношения с приемным ребенком.

2. Подвигнуть человека к решению создать замещающую семью может распространенный в обществе миф о том, что проблемы с приемным ребенком в семье легко решаются с помощью чтения соответствующей литературы и получения достаточной информации.

3. Основной является внутренняя, по сути, альтруистическая мотивация, связанная не с внешними обстоятельствами, а с самим содержанием деятельности по воспитанию ребенка в семье, часто отражающейся в желании «изменить жизнь несчастного ребенка», «любить детей».

4. Доход усыновителя не является основой мотивации в принятии решения о создании замещающей семьи. При этом, для определенной категории семей получение материальной помощи на воспитание приемного ребенка, замена постоянной работы уходом за ним как основным видом занятости являются важными факторами принятия решения о продолжении выполнения роли замещающих родителей.

5. Другие мотивы включают желание расширить семью (найти брата/сестру для единственного ребенка в семье), что-то сделать для других, получить личный опыт воспитания приемных детей, иметь занятость на дому.

6. Процесс и длительность процедуры принятия решения о возможности стать кандидатом в замещающие родители в некоторых исследованиях описываются как демотивирующие факторы.

По мнению исследователя, с учетом различий в правовых аспектах и культурных контекстах в разных странах, некоторые результаты исследований мотивации кандидатов в приемные родители не могут быть приняты полностью. Тем не менее, многие выводы по исследованиям в Англии, Австралии и США могут быть обобщены в рамках международных исследований и должны быть использованы для информационной поддержки международной политики и практики защиты интересов детей-сирот [1].

В своем исследовании мы ставили целью выявление ведущих мотивов усыновителей Забайкальского края. Исследование проводило на базе ГОУ Центра диагностики и консуль-

тирования «Семья» г. Чита. В исследовании приняли участие 30 клиентов, обратившихся за помощью в 2013–2014 годах. Основным средством диагностики являлся «Опросник мотивации приема» В. В. Ослон.

Результаты исследования показывают, что наиболее часто клиент обращается с положительной мотивацией. Мотив, занимающий доминирующее место, – пустое гнездо. Под ним понимается невозможность иметь собственных детей или такая ситуация, когда дети выросли и покинули семью. Его отмечают 40 % респондентов. На втором месте мотив самооценности ребенка (26 %). Мотив решения материальных проблем не был выявлен. Если он есть, то может быть распознан в результате структурированного интервью и скорректирован в процессе обучения усыновителя. Мотив замены ребенка в исследовании занимает 1 %. Если такой мотив присутствует, то он становится ведущим. Как правило, с такими родителями ведется более длительное обучение и коррекция. Это делается для того, чтобы клиент осознал реальную ситуацию и возможность воспитывать приемного ребенка после потери своего. 5 % занимает мотив, где ребенок рассматривается как партнер для общения родному ребенку. Этот мотив считается положительным, если он не является ведущим. Будущий приемный родитель должен осознавать, что усыновленный ребенок может повлиять на кровного ребенка не с лучшей стороны. В таких ситуациях важно найти правильное решение. Если ребенок рассматривается только как партнер для общения, то скорее всего родители примут решение вернуть его в детский дом. Снятие стигмы как снятие социальных ярлыков – такой мотив в данном исследовании занимает 5 %. Он также может присутствовать, если не является ведущим.

Таким образом, ведущими мотивами при усыновлении детей среди клиентов, обратившихся в Краевой центр, являются «пустое гнездо», «самооценности ребенка» и «альтруизм». Эти мотивы рассматриваются как положительные. При прохождении обучения часто выявляются другие мотивы, поэтому диагностика потенциальных усыновителей является важной частью работы с желающими усыновить ребенка.

Список литературы

1. Махнач А. В., Прихожан А. М., Толстых Н. Н. Психологическая диагностика кандидатов в замещающие родители. М.: Институт психологии РАН, 2013. 219 с.
2. Столяренко Л. Д. Основы психологии. Ростов н/Д.: Феникс, 2000. 385 с.
3. Фонд поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации // Восприятие проблем детей-сирот и их семейного устройства в Российском обществе. М.: Малый бизнес, 2013. 98 с.

Готовность к саморазвитию лиц с разным локусом контроля (на примере ранней юности)

*Л. О. Костенко, студентка 4 курса,
научный руководитель М. А. Фризен, канд. психол. наук, доцент,
Камчатский государственный университета
им. Витуса Беринга, г. Петропавловск-Камчатский*

В контексте современной науки личность рассматривается как фактор собственного развития [1; 2], при этом недостаточно подробно изучены психологические детерминанты такого рода субъектной активности личности. Данное обстоятельство обусловило актуальность нашего исследования.

Цель исследования: изучить готовность к саморазвитию лиц с разным локусом контроля (на примере ранней юности).
Объект исследования: психологические особенности личности в период ранней юности. *Предмет исследования:* готовность к саморазвитию лиц с разным локусом контроля (на примере ранней юности).

Гипотезой исследования явилось предположение о том, что готовность к саморазвитию юношей с интернальным локусом контроля будет связана с представлениями об управляемости жизни, ее осмысленностью, субъектной активностью в плане саморазвития, в то время как у лиц с экстернальным локусом контроля данная ресурсная база менее выражена.

Методы исследования: теоретический анализ психологической литературы по теме исследования, эмпирические

методы исследования (анкетирование, тестирование: приём неоконченных предложений, вербальное реагирование на стимул «Мое развитие» Е. Б. Весна, С. В. Семенова, методика готовности к саморазвитию В. Павлова, «УСК» Дж. Роттера в модификации Е. Ф. Бажина, Е. А. Голушкиной, Л. М. Эткинда. Шкала толерантности к неопределенности Д. Маклейна в адаптации Е. Г. Луковицкой, ДТР (диагностика рефлексивности) Д. А. Леонтьева, Е. М. Лаптевой, Е. Н. Осина, А. Ж. Салиховой, опросник «Стремление к изменениям» Д. А. Леонтьева, Д. В. Сапронова; *анализ нарратива*; качественный анализ и количественный анализ (кластерный анализ, t-критерий Стьюдента; угловое преобразование Фишера), содержательная интерпретация результатов исследования.

Эмпирическую базу исследования составили 2 группы респондентов 16–18 лет, (31 юноша, 33 девушки), учащиеся в МАОУ «СШ № 42»; МАОУ «СШ № 45», МАОУ «СШ № 15» г. Петропавловска-Камчатского. Выборки уравниены по возрасту, образованию.

На первом этапе исследования посредством кластерного анализа выборка была разбита на две экспериментальные группы ЭГ1 и ЭГ2 по показателям интернальности (опросник УСК). Значимость различий данных групп доказана критерием Стьюдента (табл. 1).

Таблица 1

Результаты критериального анализа данных обеих групп по УСК

<i>Шкала</i>	<i>ЭГ1 (средний уровень интернальности), ср. зн.</i>	<i>ЭГ2 (высокий уровень интернальности), ср. зн.</i>	<i>t_{знп}</i>
Ио	22,5	30,1	10,9***
Ид	6,3	9	5,65***
Ин	6,35	7,8	3,52***
Ис	4,08	5,7	3,39***
Ип	4,82	6,05	3,8***
Им	2,7	3,15	1,82
Из	1,96	2,83	3,65***
Здесь и далее * – при $p \leq 0,05$, ** – при $p \leq 0,01$, *** – при $p \leq 0,001$			

Из таблицы видно, что максимальные различия получены по шкале общей интернальности, а также по шкале интернальности в области достижений. Сопоставление с тестовой нормой дает основания сказать, что у респондентов ЭГ1 (24 человека) средний уровень интернальности, а у ЭГ2 (41 человек) – высокий. По всей вероятности, преобладание у интерналов рационального подхода в анализе жизни, своей роли в ней, целенаправленного осмысления проблемных ситуаций может выступать психологической основой их готовности к саморазвитию, способности продуктивно преодолевать трудности.

Критериальный анализ данных обеих групп дал следующие результаты (табл. 2).

Таблица 2

Результаты критериального анализа данных ЭГ 1 и ЭГ 2

<i>Методики, шкалы</i>	<i>ЭГ1, ср. зн.</i>	<i>ЭГ2, ср. зн.</i>	<i>t_{эмп}</i>
Методика толерантности к неопределенности			
Индив. балл толерантности	3,13	1,1	2,43*
Методика рефлексии			
Системная	33,95	37,85	2,46*
Интроспекция	22,3	22,85	0,46-не значимо
Квазирефлексия	25,95	26,33	0,25-не значимо
Методика Готовности к саморазвитию			
ГСЗ	4,09	4,53	1,03-не значимо
ГМС	4,26	5,05	2,19*
Методика «Стремление к изменениям»			
Стремление к изменениям	50,30	54,92	3,0**

Было установлено, что экстерналы в большей степени осознают и принимают сложность, неоднозначность и непредсказуемость окружающего мира, мирятся с ней и учитывают ее в своих действиях, при этом, возможно, отыскивают опору не только в себе, но и в окружающих. Выявлено, что респонденты ЭГ2 наделены более высокой способностью

к тщательной последовательности в планировании действий, установлению структурных связей между переменными или элементами исследуемой системы, возможностью к более глубокому осмыслению своего внутреннего и внешнего мира, дающей способность к продуктивным действиям, направленным на самопознание и саморазвитие.

Методика Готовности к саморазвитию дала значимые различия по шкале ГМС «готовность совершенствоваться» – данное качество более присуще респондентам с высокой интернальностью. С данным эмпирическим фактом согласуется и результат по опроснику стремления к изменениям, респонденты ЭГ2 в большей степени готовы принимать изменения в жизни, самостоятельно действовать, идти на осознанный риск. Интерналы стремятся переосмыслить всю структуру смыслов и ценностей с помощью совершения поступков, дающих возможность получения нового опыта, влияющего на развитие и совершенствование себя. Они готовы к будущему, готовы к изменениям.

Таким образом, предварительно можно сделать вывод о том, что гипотеза нашего исследования подтвердилась. По всей вероятности, готовность интерналов к изменениям, присутствие у них выраженного рефлексивного ресурса существенно влияет на процесс личностного и профессионального самоопределения, выработку мировоззренческих установок, становление личности как автора собственного жизненного пути и саморазвития. Дальнейший качественный анализ данных позволит более глубоко описать специфику психологической готовности к саморазвитию юношей и девушек с разным локусом контроля.

Список литературы

1. Дерманова И. Б. Субъект и субъектность в структуре свойств человека: попытка комплексного подхода // Акмеология. 2004. № 3. С. 106–117.
2. Личностный потенциал: структура и диагностика / под. ред. Д. А. Леонтьева. М.: Смысл, 2011. 680 с.

Разработка методики диагностики степени приобщения студентов к профессии психолога «Мифы о психологах»

*Е. А. Кочеткова, студентка 4 курса,
научный руководитель О. Г. Лопухова, канд. психол. наук, доцент,
Казанский федеральный университет, г. Казань*

Значимым вопросом современной практики является выявление степени приобщения психолога в процессе его обучения к данной профессии, так как далеко не каждый студент после выпуска и во время обучения остается в данной сфере деятельности. Поэтому необходимо выявлять у будущих психологов уровень включения в профессию, менять формы и способы получения психологического образования, отслеживать процесс профессионального роста.

Проблема заключается в том, что практически не существует методики, которая бы выявляла степень приобщения к получаемой психологической специальности. Задачей нашей исследовательской работы стала разработка и апробация емкой методики, которая бы отвечала требованиям быстрой диагностики, возможностям использования ее в блоках диагностического инструментария и проверка показателей ее эффективности.

Необходимо указать, что одним из важнейших факторов, влияющих на специфику образа самого себя и других, являются стили познания, в особенности, когнитивные стили [2].

Если человеку близка сфера психологии, то его представления о профессии обладают когнитивной сложностью. Если для человека профессия психолога чужда, то в представлениях о психологе преобладает когнитивная простота и высокий уровень стереотипизации [1]. Психосемантическая теория и, в частности, предложенное Келли понятие когнитивной сложности, является концептуальной основой нашего исследования и разработки методики.

Практическая значимость: использование практически психологами в ВУЗах в качестве диагностики и исследо-

вания профессионального становления студентов-психологов при различных, возможно, экспериментальных, формах обучения, при введении новых видов практики, и выявление изменений.

Целью исследования является разработка и апробация методики, выявляющей уровень приобщения студента к профессии психолога на основе определения уровня стереотипизации представлений о психологах «Мифы о психологах».

Гипотеза. Мы предполагаем, что данная методика позволяет выявлять уровень приобщения студентов-психологов к профессии психолога, дифференцировать респондентов в зависимости от уровня стереотипности представлений о психологах.

Проверка на валидность данной методики осуществлялась на следующих выборках: студенты-психологи Казанского Федерального Университета 3-го, 4-го курса в количестве 130 человек в возрасте от 19 до 21 года; практические психологи из разных субъектов РФ в количестве 80 человек, а также люди, не имеющие психологического образования, в количестве 100 человек.

Исследование включало следующие методики:

1. Опросник «Мифы о психологе», который состоит из 14 утверждений, существующих в общественной среде о профессии психолога. Данные стереотипы были выявлены посредством опроса населения.

2. Опросник «Профессиональная идентичность», который позволяет изучить профессиональную идентичность у студентов-психологов, рефлекссию образа профессионального психолога.

В основе проверки валидности лежали следующие гипотезы:

1) психологи и люди, не имеющие специального психологического образования, значительно отличаются своими представлениями о психологах;

2) у психологов показатели подверженности мифам в среднем ниже, чем у не психологов;

3) студенты разных курсов обладают различными уровнями подверженности мифологизации: чем выше курс, тем ниже средний показатель подверженности мифам;

4) предполагается корреляция с уровнем профессиональной идентичности: чем выше идентичность, тем ниже уровень подверженности мифам.

По результатам интерпретации полученных данных были сделаны следующие выводы: подверженность мифологизации и уровень идентичности имеют прямую корреляцию 0,1; существует взаимосвязь между различными уровнями подготовки психологов: чем выше уровень подготовки, тем ниже уровень мифологизации. В зависимости от степени подготовки стереотипное восприятие снижается. Выявлено значимое различие между студентами-психологами и людьми, не имеющими психологического образования, по уровню подверженности мифологизации образа психолога: данный показатель не выражен у представителей данной профессии и ярко представлен у контрольной группы. Проверка методики на дискриминативность на общей выборке показывает высокий результат (дельта Фергюссона равна 0,94), надежность проверялась методом Альфа-Кронбаха (0,76).

Было установлено, что разработанная методика валидна и позволяет дифференцировать уровень приобщения студентов-психологов к получаемой специальности.

Список литературы

1. Федорова Е. В. Взаимосвязь идентичности и когнитивной сложности личности: Научная электронная библиотека диссертаций. 2004. [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <http://www.dissercat.com/content/vzaimosvyazd> (дата обращения: 15.01.2016).

2. Шкуратова И. П. Когнитивный стиль и общение. Ростов н/Д.: РГПУ, 1994. 156 с.

Влияние познания окружающего мира на психологическое здоровье детей старшего дошкольного возраста

*М. А. Лёзина, магистрант 1 курса,
научный руководитель Н. Г. Лаврентьева, канд. пед. наук, доцент,
Забайкальский государственный университет, г. Чита*

В настоящее время в отечественной и зарубежной психологической науке заметно повысился интерес к изучению проблемы психологического здоровья детей.

В детях изначально заложено стремление познавать окружающий мир и экспериментировать с объектами и явлениями окружающей действительности. Уже в младшем дошкольном возрасте, исследуя окружающий мир, ребенок пытается не только рассмотреть какой-либо предмет, но и потрогать его руками, лизнуть языком, понюхать, пощупать и т. д., то есть задействовать все органы чувств. И удержать ребенка при этом почти невозможно, без этого он начинает страдать и капризничать. Словесно-логическое мышление детей седьмого года жизни формируется с опорой на наглядно-действенные и наглядно-образные способы познания [1, с. 58].

Если для дошкольника вовремя не создали оптимальные условия для развития, то возникает большая вероятность возникновения задержки психического развития, кроме того, уровень психологического здоровья будет низкий.

Вместе с тем проблема психологического здоровья детей дошкольного возраста является в настоящее время недостаточно разработанной, накопленные данные имеют разрозненный характер [7, с. 91].

Термин «психологическое здоровье» введен в научный лексикон И. В. Дубровиной. Она определяет «психическое здоровье» как нормальную работу отдельных психических процессов и механизмов, а термин «психологическое здоровье» относит к личности в целом, к проявлениям человеческого духа, что позволяет отделить психологический аспект от медицинского, социологического, философского [3, с. 153].

Психологическое здоровье ребенка дошкольного возраста характеризуется, в первую очередь, преобладанием положительных эмоций над отрицательными и закреплением их в чертах характера и личности детей: положительная самооценка, доброжелательность, уверенность в себе и своих силах. Однако, опыт работы показывает, что не у всех детей в старшем дошкольном возрасте эмоциональное развитие протекает благополучно, что проявляется во внутренних переживаниях и нарушениях поведения [9].

Таким образом, основой множества нарушений психологического здоровья детей дошкольного возраста служат эмоциональные, поведенческие и социальные проблемы.

1. Эмоциональные проблемы. Перед дошкольником встает проблема выражения своих чувств перед другими людьми, а также ему очень сложно регулировать свое эмоциональное состояние, подстраивать его под свои собственные пожелания или требования общества.

2. Проблемы поведения. Эмоции руководят поведением ребенка, но их можно узнать лишь в процессе наблюдения за поведением дошкольника. Здесь важно помнить, что поведение всегда зависит от конкретной ситуации, в которой оказался ребенок, и уровня его развития.

3. Проблемы общения. Для ребенка-дошкольника очень важно мнение и отношения тех людей, которые его окружают и являются для него жизненным примером (родители, сверстники, старшие товарищи, педагоги).

Следует отметить, что нельзя приравнивать понимание психологического здоровья взрослого к трактовке того же термина в отношении детского развития. Психологическое здоровье ребенка имеет свою специфику. Основу психологического здоровья ребенка составляет полноценное психическое развитие на всех этапах онтогенеза [2, с. 9].

Все чаще и острее ставится проблема несоответствия возможностей человеческой психики темпу жизни, информационным нагрузкам, высокой стрессогенности социальной обстановки. И, как результат, общество становится все более психологически нездоровым [5].

В психолого-педагогической литературе выделяют следующие факторы риска для психологического здоровья ребенка:

- средовые (все, что окружает ребенка);
- субъективные (его индивидуальные личностные особенности).

К средовым факторам можно отнести неблагоприятные семейные условия и неблагоприятные условия, связанные с детским учреждением. К внутриличностным (субъективным) факторам относятся характер, темперамент, самооценка.

По мнению И. В. Дубровиной, О. В. Хухлаевой и других исследователей, психологическое здоровье следует целенаправленно формировать. Чем раньше начнется работа по формированию психологического здоровья, тем более крепким оно будет в дальнейшем.

Как известно, психофизиологические возможности ребенка должны соответствовать требованиям, которые предъявляются ему социальным окружением. Одним из важнейших свойств индивидуальности является функциональная асимметрия мозга: она определяет особенности восприятия, запоминания, стратегию мышления, эмоциональную сферу человека. Зная тип межполушарной асимметрии, моторной и сенсорной латерализации, можно объяснить нетерпеливым родителям и преподавателям, почему не лишенный способностей ребенок не радуется успехами [8, с. 135].

Выделяют три основных типа организации мозга: левополушарный, правополушарный и равнополушарный.

Результаты исследований влияния индивидуального латерального профиля на успешность обучения подтверждают, что наиболее успешными учащимися в современной системе образования являются дети с перекрестным латеральным профилем, особенно учащиеся с ведущим левым полушарием, правыми рукой, ногой, ухом и глазом. Самыми неуспешными в обучении являются дети с односторонним латеральным профилем, особенно с правосторонним (правые полушарие, рука, нога, ухо и глаз) [6, с. 201].

Считается, что значительные изменения в межполушарном взаимодействии отмечаются в старшем дошкольном возрасте (6–7 лет).

Исследование развития асимметрии психических функций человека, тесно связанной с развитием латерализации мозга, свидетельствуют об очевидной необходимости организации системы обучения, воспитания, условий труда и быта с учетом особенностей психической организации детей [4, с. 86].

Психологическое здоровье следует целенаправленно формировать. Психолого-педагогические условия обеспечения психологического здоровья детей в дошкольном образовательном учреждении должны включать психодиагностику уровня психологического здоровья детей; проведение профилактических занятий с детьми группы риска; проведение коррекционных занятий с детьми, имеющими проблемы в сфере психологического здоровья; проведение работы с педагогами, направленной на информирование об особенностях развития дошкольников и условиях организации развивающей среды для ребенка; работа с родителями, направленная на повышение их компетенции в вопросах сохранения психологического здоровья детей.

Список литературы

1. Амосова Ю. В. Организация проектной деятельности как средство развития познавательной активности детей дошкольного возраста // Проблемы и перспективы развития образования: материалы VI Междунар. науч. конф. Пермь: Меркурий, 2015. С. 57–60.
2. Баранова О. В. Психологическая безопасность современного человека. Психологическая безопасность субъектов образовательного процесса // Материалы науч.-практ. конф. Иркутск: ИИПКРО, 2011. С. 6–11.
3. Дубровина И. В. Психическое здоровье детей и подростков. М.: Академия, 2000. 256 с.
4. Изотова Е. И. Психологическая служба в образовательном учреждении. М.: Академия, 2009. 288 с.
5. Паскина А. М. Сохранение психологического здоровья старших дошкольников на основе эмоционально-личностного развития в условиях дошкольного образовательного учреждения [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL <http://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2014/12/17/sokhranenie-psikhologicheskogo-zdorovya-starshikh-doshkolnikov-na> (дата обращения: 30.04.2015).
6. Семенака С. И. Социально-психологическая адаптация ребенка в обществе. М.: АРКТИ, 2006. 406 с.

7. Семенова А. А. Специфика психологического здоровья детей дошкольного возраста с различными индивидуально-типологическими особенностями // Сибирский психологический журнал. 2014. № 54. С. 90–97

8. Семенова А. А., Кузьмина Е. Б. Организация превентивной работы по сохранению и укреплению психологического здоровья детей дошкольного возраста / под ред. А. А. Семеновой. Иркутск: ВСГАО, 2011. 528 с.

9. Шмакова Г. Д. Зависимость психического здоровья ребенка от толерантного отношения к окружающим его людям [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.kindergenii.ru/for-teacher1/tolerantni-rebenok.htm> (дата обращения: 29.04.2015).

Структура профессиональной идентичности студентов-психологов образования

*Ю. А. Лихачева, студентка 4 курса,
научный руководитель М. В. Сёмина, канд. пед. наук, доцент,
Забайкальский государственный университет, г. Чита*

Профессиональная деятельность является важнейшей стороной жизнедеятельности человека, именно она обеспечивает актуализацию возможностей и самореализацию личности. В настоящее время в теории и практике профессионального развития все больше ощущается необходимость нового осмысления сущности и смысла труда профессионалов в отдельных областях, специфики профессионального самоопределения, на первый план все больше выдвигаются проблемы, связанные со становлением профессиональной идентичности.

Профессиональная идентичность является самостоятельным понятием в тезаурусе личностных свойств и характеристик и обладает собственным содержанием. Она формируется в процессе профессионального развития и является показателем становления личности профессионала и критерием ее профессионализации [3, с. 52].

Выступая в роли системообразующего свойства личности, профессиональная идентичность отражает высокий уро-

вень самопринятия себя как профессионала, обеспечивает эффективную адаптацию к новым условиям деятельности. Как считает А. К. Макарова, сформированная профессиональная идентичность выступает в качестве внутреннего источника профессионального развития и личностного роста субъекта.

Профессиональное обучение является одним из условий развития профессиональной идентичности. Именно на период обучения в вузе приходится скачок профессионального развития будущего специалиста. В студенческом возрасте начинают формироваться основные идентификационные характеристики, выражающие принадлежность человека к определенной профессии [1, с. 40].

Изучение проблемы идентичности: ее структуры, особенностей становления и развития являются актуальными задачами не только по причине отмечаемого исследователями кризиса идентичности, но и назревшими в связи с этим психотерапевтическими задачами. С точки зрения современных исследователей, психологическое понимание идентичности будет иметь теоретическое и практическое значение как в плане достижения самоидентичности, личностного роста, самопознания и духовности, так и для реализации эвристических целей научного поиска в ситуации власти информационных технологий и средств массовой информации, кризиса общественных систем [4, с. 128].

Нами проведено эмпирическое исследование, целью которого явилось изучение сформированности профессиональной идентичности у студентов психологов образования разных курсов методом психодиагностического тестирования. Исследование проводилось на базе психолого-педагогического факультета Забайкальского государственного университета в октябре-ноябре 2015 г. В исследовании приняло участие 52 студента с первого по четвертый курс. Для изучения профессиональной идентичности студентов – психологов образования нами были использованы следующие методики:

- личный профессиональный план (Е. А. Климов);
- опросник профессиональной идентичности студентов будущих психологов (У. С. Родыгина);

– методика изучения факторов привлекательности профессии (В. А. Ядов) в модификации Н. В. Кузьминой, А. А. Реана.

Методика «Личный профессиональный план» Е. А. Климова использовалась с целью изучения представлений об избранной профессии и перспективах профессионального роста студентов – психологов образования. На основании данной методики все респонденты были распределены по уровням профессиональной идентичности: низкий (34 %), средний (33 %) и высокий (33 %). Анализируя полученные результаты, мы можем утверждать, что у студентов, обучающихся на первом и втором курсе, преобладает низкий уровень профессиональной идентичности (67 % опрошенных).

Студенты третьего и четвертого курса характеризуются средним (59 %) и высоким (88 %) уровнем выраженности показателей исследуемого конструкта.

Для исследования показателя преобладания эмоций и показателя активности по отношению к приобретаемой профессии у студентов, был использован опросник профессиональной идентичности У. С. Родыгиной. Опросник состоит из 21 вопроса, испытуемому нужно указать степень согласия, либо несогласия с данными утверждениями, используя при этом шкалу от 1 до 5. При обработке результатов подсчитывается количество баллов по четырем шкалам:

– «положительные эмоции, связанные с удовлетворением потребностей человека в данной профессии»;

– «отрицательные эмоции, связанные с неудовлетворением потребностей человека в данной профессии»;

– «позиция активного отношения студента к приобретаемой профессии»;

– «позиция пассивного отношения студента к приобретаемой профессии».

Полученные данные показали, что 61 % студентов с низким уровнем развития профессиональной идентичности (по сравнению с 29 % студентов с высоким уровнем) характеризуются пассивным отношением к будущей профессии, а также демонстрируют проявление отрицательных эмоций. Анализируя полученные результаты, мы пришли к выводу о том, что студен-

ты с высоким уровнем развития профессиональной идентичности (65 %) отличаются более позитивным отношением к профессии и более активной позицией занимаемой в ней.

С целью диагностики удовлетворенности и привлекательности выбираемой профессии нами была использована «Методика изучения факторов привлекательности профессии» В. А. Ядова (модификация Н. В. Кузьминой, А. А. Реана). Методика содержит 22 утверждения, противоположных по смыслу, и позволяет привести оценку коэффициента значимости (КЗ) 11 факторов привлекательности профессии.

Наибольшее значение для студентов – психологов образования, обучающихся на первом и втором курсах, приобретают такие факторы, как: непродолжительный рабочий день специалиста (КЗ = 0,8 – 1 курс и 0,6 – 2 курс), отсутствие частого контакта с людьми (КЗ = 0,6 – студенты 1 и 2 курса) и социальное признание (КЗ = 0,4 – 1 курс и 0,5 – 2 курс). У обучающихся на третьем и четвертом курсах так же отмечается положительная динамика таких показателей как небольшой рабочий день (КЗ = 0,5 у третьего и 0,6 у четвертого курсов), значимость социального признания (КЗ = 0,5 у третьего курса и 0,9 у четвертого) и возможность самосовершенствования (КЗ = 0,5 – 1–2 курс). Респонденты, обучающиеся на 1–3 курсах, к наименее значимым отнесли такие факторы как общественная ценность (КЗ = -0,21, средний показатель по трем курсам), творческий характер профессии (КЗ = -0,21) и соответствие требований профессии характеру (КЗ = -0,21).

Результат проведенной нами диагностики говорит о среднем общем уровне удовлетворенности профессией (КЗ = 0,25). Удовлетворенность профессией является тем интегративным показателем, который отражает отношение субъекта к избранной профессии. Существует прямая зависимость профессиональной от удовлетворенности трудом, которая определяется многими факторами. Т. В. Кудрявцев и другие исследователи отмечали, что низкая удовлетворенность профессией в значительном числе случаев является причиной текучести кадров. Кроме того, от удовлетворенности избранной профессией, уровня профессионализма в немалой степени зависит и психическое здоровье человека. Низкая удовлетворенность про-

фессией в процессе профессионального обучения вероятнее всего приводит и к ее освоению на поверхностном уровне. А это, в свою очередь, вызывает психические перегрузки даже при умеренно напряженной профессиональной деятельности.

Возникает вполне реальная задача не только сохранения, но и упрочнения развития у студентов интереса к профессии, а также формирование положительного отношения к получаемой профессии, начиная с первых месяцев обучения в вузе.

Список литературы

1. Родыгина У. С. Психологические особенности профессиональной идентичности студентов // Психологическая наука и образование. 2007. № 4. С. 39–51.

2. Родыгина У. С. Диагностика профессиональной идентичности студентов – будущих психологов // Современные технологии и активные методы обучения в вузе как условие подготовки специалиста: материалы IV Межрегион. науч.-метод. конф. Киров: Изд-во ВШУ, 2006. 126 с.

3. Ермолаева Е. П. Профессиональная идентичность и маргинализм: концепция и реальность (ст. первая) // Психологический журнал. 2001. Т. 22. № 4. С. 51–59.

4. Шнейдер Л. Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики: учеб.-метод. пособие. М.: Изд-во МПСИ, 2007. 128 с.

5. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность. М.: Изд-во МОСУ, 2001. 256 с.

Становление экологического сознания детей дошкольного возраста в образовательной среде

*О. А. Макарова, магистрант 1 курса,
научный руководитель М. В. Сёмина, канд. пед. наук, доцент,
Забайкальский государственный университет, г. Чита*

Проблема становления экологического сознания подрастающего поколения возникла на современном этапе исследования учеными взаимодействия человеческого общества и природы. Сегодня вопрос о характере отношений человека и природы напрямую связан с сохранением жизни на Земле. Только деятельность людей, которая совершается на основе

глубокого понимания законов природы, и осознание того, что человек – ее часть, может спасти планету. Сейчас экологическая проблема встает не только в ракурсе сохранения окружающей среды от загрязнения, но и заявляется как проблема предотвращения стихийного воздействия на природу в сознательно развивающемся взаимодействии с ней. Это взаимодействие осуществляется при условии наличия у каждого человека достаточного уровня экологической культуры, становление которых начинается с детства и продолжается всю жизнь.

В самом широком смысле этого слова, экологическое сознание представляет сферу общественного и индивидуального сознания, связанную с отражением природы как части бытия. По мнению В. И. Медведева и А. А. Алдашовой, понятие экологического сознания должно охватывать ту область человеческих знаний и действий, которая связана с воздействием человека на объекты и процессы в природе, приводящие к изменениям самой структуры природы [3, с. 16].

Б. Т. Лихачев отмечает, что экологическое сознание должно включать в себя экологические знания: сведения, факты, выводы, обобщения о взаимоотношениях и обмене, которые происходят в мире животных и растений, а также в сфере их обитания и в окружающей среде. Составной частью экологического сознания являются эстетические чувства и экологическая ответственность [2, с. 230]. Завершающим компонентом экологического сознания является его деятельностный компонент, т.е. проявление экологической культуры на практике.

Такие ученые как Н. Н. Поддьяков, С. Н. Николаева, Н. Н. Кондрагьева обращают внимание на то, что возраст от 3 до 7 лет является начальным этапом формирования экологической культуры через становление экологического сознания. Именно в этот период закладывается фундамент осознанного отношения к определенной деятельности, накапливаются яркие эмоциональные впечатления, которые надолго остаются в памяти человека.

Становление экологического сознания – это длительный и сложный процесс, направленный на формирование осознан-

но-правильного отношения к самой природе во всем ее многообразии, к людям, которые охраняют и создают ее. Воспитание ответственного, бережного отношения к природе, а так же расширение знаний необходимых для ее улучшения и охраны, становится неотъемлемой частью общей системы образования.

Экологическое образование и воспитание, которые способствуют становлению экологического сознания детей, является социальным заказом общества в системе дошкольного образования, поэтому данное направление в деятельности ДООУ сегодня является распространенным [5, с. 3].

Суть экологического образования в дошкольных учреждениях заключается в принятии ребенка таким, каков он есть и создании в нем свободного, развитого, экологически образованного человека. Результатом такого процесса должна стать сформированность и развитость экологического сознания личности дошкольника.

Цель экологического воспитания в образовательной среде достигается по мере решения следующих задач: 1) образовательных – формирование системы знаний об экологических проблемах современности и путях их разрешения; 2) воспитательных – формирование мотивов, потребностей и привычек экологически целесообразного поведения и деятельности, здорового образа жизни; 3) развивающих – развитие системы интеллектуальных и практических умений по изучению, оценке состояния и улучшению окружающей среды своей местности [1, с. 54].

Для становления и развития экологического сознания детей старшего дошкольного возраста разработано много программ, например, «Наш дом – природа» Н. А. Рыжовой, «Мы» Н. Н. Кондратьевой, «Добро пожаловать в экологию» О. А. Воронкевич, «Мир природы и ребенок» Л. М. Маневцовой, «Юный эколог» С.Н. Николаевой. Анализ этих программ показал, что они имеют сходные идеи. Во-первых, принятие единства живого и неживого; во-вторых, утверждение единства человека и природы; в-третьих, признания развития и многообразия природы; в-четвертых, констатации приспособления всего живого к среде обитания и к сезону.

В процессе экологического воспитания в образовательной среде могут иметь место следующие виды деятельности: наблюдение; сюжетно-ролевая игра; детское творчество; контакт с объектами растительного и животного мира; экспериментирование (практическая познавательная деятельность с объектами природы, сопровождающаяся наблюдением, высказываниями); речевая деятельность (вопросы, сообщения, участие в беседе, диалоге); просмотр картин, книг, телепередач природоведческого содержания.

Н. А. Рыжова отмечает, что образовательная среда в дошкольном учреждении должна создавать условия для:

1) эколого-эстетического развития ребенка (привлечение внимания к объектам окружающей природы, умения видеть красоту окружающего мира);

2) познавательного развития ребенка (создание условий для его познавательной деятельности);

3) формирования нравственных качеств ребенка (формирование желания сохранять окружающий мир природы);

4) оздоровления ребенка (использование экологически безопасных материалов для оформления игрушек, интерьеров; умение озеленять территорию; создание условий для экскурсий на свежем воздухе);

5) формирования экологически грамотного поведения (развитие навыков ухода за растениями, животными, а также правила поведения в природе и в быту);

6) воспитания чувства ответственности за состояние окружающей среды, эмоционального отношения к природным объектам);

7) экологизации различных видов деятельности ребенка (условия для самостоятельных игр с природным материалом, использование природного материала на занятиях т. п.) [6, с. 271].

По мнению С. Н. Николаевой, создание экологической образовательной среды, ее поддержка, усовершенствование и последующая трансляция в широкую педагогическую деятельность может выступать как технология экологического воспитания детей [4, с. 169].

Итак, актуализация становления экологического сознания детей дошкольного возраста в образовательной среде является важной образовательной задачей. Чтобы ответственное отношение к окружающей среде превратилось в норму поведения каждого человека, необходимо с детских лет целенаправленно воспитывать чувство ответственности за сохранность природы, вырабатывать активную жизненную позицию по восприятию проблемы сохранения окружающей природной среды.

Список литературы

1. Арчегова И. Б. Экологическое мировоззрение – основа развития // Проблемы экологии. 2003. № 2 С. 114.
2. Лихачев Б. Т. Педагогика: курс лекций: учеб. пособие для студентов педагог. учеб. заведений и слушателей ИПК и ФПК. 4-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2001. 607 с.
3. Медведев В. И., Алдашева А. А. Экологическое сознание: учеб. пособие. 2-е изд, доп. М.: Логос, 2001. 384 с.
4. Николаева С. Н. Теория и методика экологического образования детей: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2002. 336 с.
5. Рыжова Н. А. О программах экологического образования дошкольников // Дошкольное образование. 2004. № 11. С. 3–4.
6. Рыжова Н. А. Экологическое образование в детском саду. М.: Карапуз, 2000. 400 с.

Профессиограмма следователя

*Ю. А. Манкетова, аспирант каф. возр. и пед. психологии,
научный руководитель Р. Д. Санжаева, д-р психол. наук, профессор,
Бурятский государственный университет, г. Улан-Удэ*

15 января 2011 г. вступил в силу Федеральный закон от 28 декабря 2010 г. № 403-ФЗ «О Следственном комитете Российской Федерации». Главной целью создания нового правового института стала необходимость функционирования Следственного комитета вне системы прокуратуры Российской Федерации, что создаст необходимые условия для эффективной реализации полномочий прокуроров по надзору

за процессуальной деятельностью органов предварительного следствия, усиления взаимодействия следственных органов с органами прокуратуры, позволит повысить объективность следствия, законность в сфере уголовного судопроизводства и неукоснительное соблюдение конституционных прав граждан. Следственный комитет не входит ни в структуру какого-либо органа государственной власти, ни в какую-либо из ветвей государственной власти.

Следственная работа относится к тем видам деятельности, где профессиональный успех и достижения находятся в прямой зависимости от общего высокого уровня развития личности, с его специальными способностями. Организационное поведение и управление персоналом в наше время стало возможным за счет изучения структуры и особенностей каждой профессиональной сферы деятельности. Наиболее важную роль здесь играет построение профессиограммы – описательно-технологической характеристики профессиональной деятельности, сделанной по определенной схеме и для решения определенных задач.

Важным понятием в психологии труда является психограмма, трактуемая как выделение и описание особенностей человека, необходимых для успешного выполнения определенной трудовой деятельности. Данные свойства называются профессионально важными качествами (ПВК).

На основании целей и задач, для решения которых предназначены те или иные описательные системы профессий, Е. М. Иванова выделяет *следующие типы профессиограмм*:

– информационные (предназначены для использования в профконсультационной и профориентационной работе с целью информирования клиентов о профессиях, которые вызвали у них интерес);

– ориентировочно-диагностические (используются для выявления причин сбоев, аварий, низкой эффективности труда и организуются на основе сопоставления реальной работы данного человека или рабочей группы с требуемыми – эффективными – образцами организации трудовой деятельности);

– конструктивные (применяются для совершенствования эргатической системы, на основе проектирования новых образцов техники, а также подготовки и организации труда персонала);

– методические (направлены на рефлексию и последующую организацию труда самого специалиста, составляющего профессиографическое описание конкретной работы);

– диагностические, целью которых является подбор методик для профотбора, расстановки и переподготовки кадров (например, организация работы по схеме составления аналитической профессиограммы, где сначала исследуется профессия на нормативно-описательном, технологическом и «бюрократическом» уровнях, а затем все это переводится на язык, необходимый для успешной работы ПВК, для которых и подбираются соответствующие психодиагностические методики) [3].

Структура профессиограммы выглядит следующим образом: точный адрес, т. е. конкретная профессия, включающая определенный спектр специальностей, различающихся по специфике предмета труда или объекту воздействия; объем умений, знаний и навыков, требуемых для подготовки или переподготовки персонала. Содержательная сторона включает требования и условия, предъявляемые к профессиональной подготовке; содержание подготовки по конкретной специальности; характеристики и свойства, отражающие профессиональную, нравственную и познавательную направленность каждой личности; состав и объем профессиональной подготовки; психофизиологические противопоказания и требования к профессии. Профессиограмма позволяет отражать психофизиологические и личностные особенности, препятствующие осуществлению профессиональной деятельности; профессиональные вредности – конфликты с сотрудниками, постоянное напряжение, однообразие деятельности и все то, что может стать причиной профессиональной деформации сотрудника; возможность повышения квалификации или переквалификации, если этого требует профессиональная деятельность; моральные стимулы труда, оказывающие мотивирующее воздействие на специалиста; учебные профессиональные заведения, осуществляющие подготовку конкретной специальности.

Следователь должен обладать определенными (специальными) индивидуально-психологическими свойствами личности, которые делают его пригодным к данной деятельности. Специальными способностями, например, *конструктивными*, обладают люди с хорошей памятью, умом, мышлением, хорошо развитым воображением, интуицией; *организаторскими* – люди, которые могут организовать большое количество людей, задействованных в различных следственных действиях; *коммуникативными* – следователи, которые выстраивают правильные взаимоотношения с другими лицами, устанавливают с ними психологический контакт для получения необходимой информации и для дальнейшей работы и т. д.

Для работы следователем необходимы такие ПВК, как:

- Объективность, то есть следователь должен быть честным и справедливым; способность принимать решения в соответствии с законом.

- Ответственность как желание взять на свои плечи самую трудную задачу. Оно более задействовано при расследовании нераскрытых дел («глухарей»).

- Умение быстро менять вид деятельности, переключаться с одного «дела» на другое, а также с одного следственного действия на другое.

- Преодоление возможного противодействия заинтересованных лиц.

- Настойчивость – осознанная потребность, названная И. П. Павловым рефлексом цели, которая лежит в основе мотивации человека.

- Высокая нравственность. Несмотря на большую загруженность и напряженность, следователь должен оставаться доброжелательным и понимающим. Таким образом, в следственной деятельности большое значение имеют выдержка, сознательный контроль над собой в целях сохранения работоспособности в любых условиях [4].

Одно из первых исследований профессиограммы следователя провел В. Л. Васильев, представив ее как профессиональный портрет. Он основан на данных, полученных путем психологических и социологических методов изучения дея-

тельности следователя. Такие профиограммы ориентируют учебные заведения на определенный уровень подготовки юридических кадров и специалистов. Профиограммы способствуют диагностике профессиональной подготовки юристов, которые работают в разных структурах правоохранительных органов. Профиограмма следователя состоит из нескольких составляющих, которые последовательно включают в себя определенные стороны его деятельности. К ним можно отнести: 1) коммуникативную деятельность следователя, которая подразумевает общительность, эмоциональную устойчивость, а также умение слушать человека и умение говорить с ним; 2) поисковую деятельность, которая связана с наблюдательностью, любознательностью и высокой степенью ориентации следователя; 3) удостоверительную деятельность следователя, которая предполагает наличие таких качеств, как пунктуальность, аккуратность и т. д.; 4) реконструктивную деятельность следователя, которая зависит от памяти, мышления, воображения, интеллекта и т. д.; 5) организационную деятельность следователя, которая подразумевает хорошие организаторские способности в работе с людьми, а также самоорганизованность и собранность, целеустремленность, настойчивость и т. д.; 6) социальную деятельность следователя, которая должна включать в себя такие качества, как честность, гуманность, принципиальность, а также должна включать в себя профессиональную этику. Элементы структуры профиограммы следователя должны быть взаимосвязаны между собой, чтобы наличие одного из этих элементов определяло эффективность функционирования других [1].

Перед следователем разворачиваются все стороны человеческой природы, чаще всего, в самых нелицеприятных проявлениях. Но желание правосудия, острота борьбы, творчество, пылливость ума, социальное признание, благородство профессии в комплексе мотивируют людей при выборе профессии следователя. Степень соответствия реально сформированной системы профессионально значимых качеств личности эталонным моделям может быть интерпретирована как мера психологической готовности или уровень профессионализма, мастерства специалиста в деятельности.

При профессиографическом принципе построения моделей специалиста психологическая готовность выступает как комплекс фенотипических свойств, доступных внешнему наблюдению и выделяемых обычно экспертным путем. Степень их соответствия требованиям определенной деятельности обуславливает ее продуктивность и успешность. При психологическом принципе построения моделей специалиста психологическая готовность выступает как сформированная в процессе обучения и опыта работы целостная структура различных генотипических свойств личности, специфичность которой и определяет успешность человека в конкретном виде профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Васильев В. Л. Психологическая культура прокурорски-следственной деятельности. СПб., 1998. 153 с.
2. Дружественное к ребенку правосудие и проблемы ювенальной уголовной политики // Материалы III Междунар. науч.-практ. конф. Улан-Удэ: Изд-во БГУ, 2014. 324 с.
3. Иванова Е. М. Психология профессиональной деятельности. М.: ПЕРСЭ, 2011. 335 с.
4. Манкетова Ю. А., Санжаева Р. Д. Психологические особенности личности следователя // Вестник Бурятского гос. ун-та. 2015. Вып. 5 (1): Психология, социальная работа. С. 57–63.

Развитие коммуникативных способностей детей старшего дошкольного возраста

*Н. А. Медведева, студентка 5 курса,
научный руководитель Е. Ю. Титова, ст. преподаватель,
Забайкальский государственный университет, г. Чита*

В настоящее время существует не малое количество публикаций, посвященных изменениям в системе образования, которые являются индикатором социально-экономических и политических реформ в российском обществе в условиях его интеграции в мировую образовательную систему. Основ-

ным результатом деятельности образовательного учреждения становится не система знаний, умений и навыков сама по себе, а развитие у ребенка набора способностей, определяющих возможности ребенка к решению разнообразных доступных задач жизнедеятельности. Одной из важнейших групп таких способностей личности являются коммуникативные [1, с. 7].

Развитие ребенка дошкольного возраста среди сверстников является важным фактором и необходимым условием его социального и психологического развития, способствующим разрушению эгоцентризма. Опыт первых отношений со сверстниками является тем фундаментом, на котором строится дальнейшее развитие личности ребенка. Этот первый опыт во многом определяет отношение человека к себе, к другим, к миру в целом, и далеко не всегда он положительный. Вовремя определить проблемы в общении и помочь ребенку преодолеть их – важнейшая задача педагогов, психологов, родителей.

Именно в старшем дошкольном возрасте закладываются основы социализации как процесса усвоения человеком опыта той общественной жизни и тех общественных отношений, в которых он находится. Однако для успешной социализации ребенку необходимо обладать рядом коммуникативных способностей. Коммуникативные способности – индивидуально-психологические особенности личности, обеспечивающие эффективность ее общения и совместимость с другими людьми (желание вступать в контакт с окружающими, умение организовать общение, знание норм и правил, которым необходимо следовать при общении с окружающими).

По мнению таких исследователей как Т. А. Репина и М. И. Лисина, в старшем дошкольном возрасте закладываются основы дальнейшего социального развития личности человека, и поэтому наиболее остро стоит вопрос о формировании коммуникативных способностей детей, что определяет актуальность нашего исследования [2; 3].

Цель нашего исследования – развитие коммуникативных способностей детей старшего дошкольного возраста. В рамках работы нами была сформулирована и проверена с помощью эмпирического исследования следующая гипотеза: из-

вестно, что все психические процессы и функции человека развиваются в деятельности, являющейся ведущей для данного возраста. Предполагаем, что программа по развитию коммуникативных способностей детей старшего дошкольного возраста, будет эффективной при условии использования игровых технологий.

Исследование проводилось на базе МБДОУ «Детский сад № 88» города Читы. В исследовании приняли участие 20 воспитанников в возрасте 5–6 лет, 20 родителей этих воспитанников и воспитатель группы детского сада, в которой занимаются дети. Дети поделены на две группы: 1 группа (10 детей) – экспериментальная, в которой проводится программа по развитию коммуникативных способностей; 2 группа (10 детей) – контрольная.

Диагностика коммуникативных способностей у детей старшего дошкольного возраста проводилась с помощью диагностических методик: 1) Коммуникативно-личностный опросник для родителей; 2) Коммуникативно-личностный опросник для воспитателей; 3) Методика «Выбор в действии»; 4) Проективная методика «Несуществующее животное».

В ходе проведения исследования и проверки эффективности программы по формированию коммуникативных способностей детей применялся сравнительный метод, реализуемый через сопоставление эмпирических данных, полученных при обследовании экспериментальной и контрольной выборок до и после реализации развивающих мероприятий (формирующий эксперимент).

На констатирующем этапе исследования было определено, что интегральный показатель, полученный на основании 4 исследовательских методик, свидетельствует о преобладании в исследуемых группах детей с низким уровнем развития коммуникативных способностей. Для оценки различий между двумя выборками по уровню развития коммуникативных способностей нами был использован U-критерий Манна-Уитни. С помощью данного критерия было выявлено, что группы по показателям уровня развития коммуникативных способностей не отличаются (см. табл. 1).

Таблица 1

Результаты оценки разности различных показателей развития коммуникативных способностей детей в основной и контрольной группах с использованием U-критерия Манна-Уитни на констатирующем этапе исследования

<i>Показатель</i>	<i>U эмпирическое</i>	<i>Подтвержденная гипотеза</i>
Оценка родителей	46	H0
Оценка воспитателя	28	H0
Статус ребенка в группе (С)	48	H0
Готовность ребенка к коммуникации (S)	46,5	H0
Интегральный показатель уровня развития коммуникативных способностей	40	H0
<p><i>Примечание.</i> Гипотезы, подвергаемые проверке: H0 – статистически значимых отличий по исследуемому признаку нет, H1 – статистически значимые отличия по исследуемому признаку существуют. Укр. = 19 при уровне значимости $p \leq 0,01$; Укр. = 27 при уровне значимости $p \leq 0,05$.</p>		

Основываясь на данных проведенного исследования, нами была составлена программа по развитию коммуникативных способностей детей старшего дошкольного возраста. Реализация этой программы составляла формирующий этап нашего исследования. Было проведено 12 занятий, направленных на решение следующих задач: 1) приобретение детьми опыта внутреннего раскрепощения, преодоления застенчивости, нерешительности, неуверенности в себе; 2) формирование навыков понимания детьми речевых и неречевых средств общения (языка жестов, мимики и пантомимики); 3) ознакомление детей с эмоциональной сферой человека через опыт осознания собственных эмоций и чувств, распознавания эмоциональных реакций других людей, развитие умения адекватно выражать свои эмоции; 4) развитие и формирование навыков совместной деятельности в коллективе, умения согласовывать свои действия с действиями партнёра, осознания своей собственной уникальности и необходимости доброжелательного отношения друг к другу.

Контрольный этап был проведен по схеме констатирующего этапа. На контрольном этапе эксперимента было определено, что в контрольной (второй) группе 70 % детей характеризуются низким уровнем развития коммуникативных способностей и 30 % – средним. Для них характерны грубость, неуважительность, импульсивность, кривляние, чрезмерная активность (пассивность), крикливость. У этих детей настроение часто понижено, преобладает отрицательный эмоциональный фон, нетерпеливость. К правилам и нормам они равнодушны, не считаются с мнением других, конфликтны и драчливы, делают «на вред». Нечестны, подозрительны.

В экспериментальной группе после проведения программы развивающих занятий у 20 % детей преобладает очень высокий уровень развития коммуникативных способностей, у 60 % – высокий и 20 % – средний. Таких детей можно охарактеризовать как активных участников общения, с преобладанием хорошего настроения, они сдержаны и проявляют вежливость. Эти дети исполнительны, могут сотрудничать с другими, в ситуации общения проявляют живой интерес, выдержку, спокойствие и одновременно с этим богатство эмоций. Они исполнительны, самостоятельны; подчиняются нормам поведения даже в отсутствии контроля взрослых.

Для оценки различий между двумя выборками по уровню развития коммуникативных способностей нами был использован U-критерий Манна-Уитни. С помощью данного критерия было выявлено, что группы по показателям уровня развития коммуникативных способностей отличаются (см. табл. 2).

Таблица 2

Результаты перекрестной оценки разности различий показателей развития коммуникативных способностей детей в основной и контрольной группах с использованием U-критерия Манна-Уитни

Группы сравнения	IЭ «до» и 2К «до»		IЭ «до» и IЭ «после»		2К «до» и 2К «после»		IЭ «после» и 2К «после»	
	Уэмп.	Гип.	Уэмп.	Гип.	Уэмп.	Гип.	Уэмп.	Гип.
Оценка родителей	46	Н0	0	Н1	39,5	Н0	0,5	Н1

Оценка воспитателя	28	H0	1,5	H1	41,5	H0	6,5	H1
Статус ребенка в группе	48	H0	3	H1	42	H0	3,5	H1
Готовность ребенка к коммуникации	46,5	H0	0	H1	46,5	H0	0	H1
Интегральный показатель уровня развития коммуникативных способностей	40	H0	0	H1	35,5	H0	0	H1
<p><i>Примечание.</i> Гипотезы, подвергаемые проверке: H0 – статистически значимых отличий по исследуемому признаку нет, H1 – статистически значимые отличия по исследуемому признаку существуют. Укр. = 19 при уровне значимости $p \leq 0,01$; Укр. = 27 при уровне значимости $p \leq 0,05$.</p>								

В результате контрольного этапа исследования были получены данные, свидетельствующие о том, что результаты детей из экспериментальной группы существенно лучше, чем у детей из контрольной группы, что свидетельствует об эффективности программы по развитию коммуникативных способностей у детей старшего дошкольного возраста. Она способствует повышению уровня коммуникативных способностей, приобретению детьми необходимых навыков общения. Внешне это проявляется в заинтересованности ситуацией общения со сверстниками и взрослыми, активности, положительных эмоциях, спокойствии. Дети стремятся проявить вновь полученные знания на практике, что проявляется в вежливости, активности, способности считаться с чужим мнением, терпимости, заботливости, уважительности, внимательности и желании сотрудничать и оказывать помощь.

Таким образом, можно отметить, что программа по развитию коммуникативных способностей у детей старшего дошкольного возраста эффективна, а значит, гипотеза исследования нашла свое подтверждение.

Относительная новизна и практическая значимость работы состоит в составлении и практической апробации програм-

мы по развитию коммуникативных способностей детей старшего дошкольного возраста. Результаты исследования нашли практическое применение. Составленная нами программа по развитию коммуникативных способностей у детей старшего дошкольного возраста включена в образовательный процесс всех детей подготовительных групп МБДОУ «Детский сад № 88» города Читы.

Список литературы

1. Аносова Ю. К. Использование психолого-педагогического инструментария диагностики коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста // Воспитание и обучение детей младшего возраста. 2014. № 2. С. 7.
2. Лисина М. И. О механизме смены ведущей деятельности у детей в первые семь лет жизни // Вопросы психологии. 1998. № 5. С. 55–59.
3. Репина Т. А. Социально-психологическая характеристика группы детского сада. М.: Педагогика. 1988. 121 с.

Субъективное благополучие военнослужащих контрактной службы при различных уровнях оценки свободы и ответственности

*П. А. Мирясов, студент 3 курса,
научный руководитель Ю. Ю. Неяскина, канд. психол. наук, доцент,
Камчатский государственный университет
им. Витуса Беринга, г. Петропавловск-Камчатский*

Изучение субъективного благополучия профессионала в военной сфере становится все более актуальным, поскольку данный феномен является одним из маркеров общего благополучия людей, находящихся в условиях повышенной (экстремальной) напряженности.

В работе ставилась цель установления связи между оценкой военнослужащими индивидуальных показателей свободы и ответственности и субъективной оценкой благополучия. Дополнительной задачей стало определение характера представлений военнослужащих с разным уровнем свободы и от-

ветственности о том, какие ограничения накладывает и какую свободу предоставляет профессионалу военная служба как таковая.

Выборка. В исследовании приняли участие 60 военнослужащих (мужчин) контрактной службы в возрасте от 30 до 40 лет. Среди них 30 – офицерский состав, 30 – сержантский (старшинский) состав.

Методики. Для выявления характеристик свободы и ответственности были использованы следующие методики: Самоактуализационный тест (САТ) Э. Шострома (шкала поддержки), Тест самодетерминации Э. Деси и К. Шелдона в адаптации Е. Н. Осина, Опросник уровня субъективного контроля (УСК) Е. Ф. Бажина и др., Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) Д. А. Леонтьева, Российская версия опросника каузальных ориентаций (РОКО) Э. Деси и Р. Райана в адаптации Д. А. Леонтьева и др. Для выявления характеристик субъективного благополучия использовались: Методика «Галати-изменения» в адаптации Д. А. Леонтьева, Е. И. Рассказовой, Методика оценки качества жизни и удовлетворенности Е. И. Рассказовой, Методика оценки качества жизни и удовлетворенности М. Фриша в переводе Е. И. Рассказовой. Для выявления представлений военнослужащих о свободе и ответственности использовались ассоциативный эксперимент и незаконченные предложения.

Результаты исследования. На первом этапе исследования была произведена кластеризация сводной матрицы, включающей в себя показатели шкал САТ и УСК, которые, согласно Д. А. Леонтьеву, можно считать инструментами для операционализации оценки респондентами свободы и ответственности. Были получены два четко выраженных кластера: первый включил в себя 23 человека, второй – 27 человек.

Для установления основания разделения в кластеры данные были подвергнуты статистическому анализу. Выявлено, что средние значения по всем шкалам методик САТ и УСК выше среди респондентов второй группы (общая интернальность ($t_{эмп} = 10,628^{**}$); интернальность в области достижений ($t_{эмп} = 3,114^{**}$); интернальность в области неудач

(t эмп = 6,592**); интернальность в семейных отношениях (t эмп = 3,143**); интернальность в производственных отношениях (t эмп = 5,198**); интернальность в межличностных отношениях (t эмп = 2,487*); шкала поддержки, методика САТ (t эмп = 2,980**)). Средние показатели по шкалам методик позволяют обозначить первую группу респондентов как группу с низким уровнем свободы и ответственности, вторую – как группу с более высоким уровнем.

Далее сравнительному анализу были подвергнуты показатели остальных личностных методик (СЖО, РОКО, теста самодетерминации). Значимые различия были получены только по шкале «Локус контроля – жизнь» методики СЖО (t эмп = 2,37*).

Следующим этапом был сравнительный анализ показателей удовлетворенности жизнью по методике качества жизни Е. И. Рассказовой. Значимые различия были получены по суммарному показателю качества жизни (t эмп = 2,53*), а также по шкалам «физическое здоровье» (t эмп = 2,70**), «активность в свободное время» (t эмп = 2,77**).

Анализ данных по методике М. Фриша (сравнение параметров важности и удовлетворенности внутри групп) показал, что военнослужащие с низким уровнем свободы и ответственности менее удовлетворены такими аспектами жизни, как «работа» (t эмп = 3,453**); «творчество» (t эмп = 2,201*); «город» (t эмп = 2,056*).

Для группы с более высоким уровнем свободы и ответственности неудовлетворенными аспектами жизни стали параметры «работа» (t эмп = 2,925**); «здоровье» (t эмп = 2,670*); «город» (t эмп = 4,335**). Максимально удовлетворены респонденты данной группы следующими аспектами: «самооценка» (t эмп = 2,670**); «игра» (t эмп = 2,184*); «творчество» (t эмп = 2,518*); «помощь другим» (t эмп = 3,195**); «друзья» (t эмп = 4,350**); «родственники» (t эмп = 3,411**).

При сравнении показателей по параметру «важность» между группами более важными аспектами жизни для военнослужащих с низким уровнем свободы и ответственности стали: «работа» (t эмп = 5,162**); «помощь другим» (t эмп = 2,612*); «родственники» (t эмп = 2,436*).

Сравнение показателей удовлетворенности показало, что более удовлетворены работой ($t_{\text{эмп}} = 3,955^{**}$) и городом ($t_{\text{эмп}} = 2,241^*$) военнослужащие с низким уровнем свободы и ответственности, а творчеством ($t_{\text{эмп}} = 2,968^{**}$) – военнослужащие с более высоким уровнем свободы и ответственности.

Общими источниками счастья (методика «Галати – изменения») для первой и второй группы стали «семья», «друзья», «отдых», «спорт», «работа», «деньги», «чтение» и «благополучие». Также в источниках счастья имеются различия. Военнослужащих первой группы делают счастливыми путешествия, уважение, просмотр любимого фильма, проведение праздников и справедливость. Военнослужащих второй группы делают счастливыми карьера, авто, жена, родители, хобби и общение. Показатели реализованности данных источников счастья показывают, что военнослужащие второй группы считают такие источники счастья, как «друзья» ($t_{\text{эмп}} = 3,108^{**}$) и «дом» ($t_{\text{эмп}} = 6,2^{**}$), более реализованными в отличие от военнослужащих первой группы, которые более реализованным видят такой источник счастья, как «работа» ($t_{\text{эмп}} = 2,295^*$).

Низкие уровни реализованности – значения средних показателей ниже среднего (менее 5 по 10-бальной шкале) – получены только среди респондентов с низким уровнем свободы и ответственности (отдых – 3,44; спорт – 4,5; деньги – 4,17; успехи – 4,75).

Контент-анализ данных ассоциативного эксперимента на стимулы «свобода», «ответственность», а также анализ данных по незаконченным предложениям показал следующие результаты.

1) Различия в представлениях о свободе: «независимость» чаще упоминается представителями второй группы ($\phi^* = 1,633^*$); «природа» – респондентами первой группы ($\phi^* = 2,052^*$). Лишь в первой группе встречались ассоциации «здоровье», только во второй – «человек» и «счастье». Общими стали ассоциации «независимость», «свобода слова», «отпуск», «путешествия» и «свобода действий».

2) Различия в представлениях об ответственности: во второй группе значимо чаще упоминаются «работа» ($\phi^* = 1,715^*$); «дисциплинированность» ($\phi^* = 2,151^*$), также лишь

в этой группе встречается ассоциация «долг». Только в первой группе упоминалась «ответственность за действия и близких». Общими для групп ассоциациями стали «семья», «работа», «исполнительность», «обязательство», «обязанность», «забота», «дисциплинированность», «пунктуальность» и «необходимость».

3) Респонденты обеих групп считают, что несут ответственность за совершенные поступки, за свою семью, за родственников, за воспитание детей, за Родину, за службу, за собственное здоровье и за работу. Вместе с тем, респонденты второй группы в большей мере полагают, что несут ответственность за совершенные поступки ($\varphi^* = 2,181^*$), за свою работу ($\varphi^* = 2,702^{**}$).

Представители обеих групп отметили, что военная служба предполагает ответственность за Родину, за исполнение служебных обязанностей, за личный состав, за сослуживцев, за воинскую дисциплину, за свою семью, за свое здоровье и за собственные решения. Респонденты с более высоким уровнем свободы и ответственности чаще называли варианты «за соблюдение законов» ($\varphi^* = 2,654^{**}$); «за сохранность имущества и военной техники» ($\varphi^* = 2,429^{**}$); «за совершенные поступки» ($\varphi^* = 1,662^*$).

Все респонденты единодушны в том, что военная служба накладывает ограничения в отдыхе, в перемещении по миру, в нахождении с семьей, в свободном времени, в личной жизни, в действиях, в коммерческой деятельности, в правах, в свободе, в свободе выбора. При этом представители второй группы значимо чаще подчеркивают ограничения в действиях ($\varphi^* = 1,658^*$), в коммерческой деятельности ($\varphi^* = 2,111^*$), в свободном времени ($\varphi^* = 1,814^*$), в личной жизни ($\varphi^* = 1,806^*$).

Результаты исследования указывают на взаимосвязь субъективного благополучия военнослужащего и уровня его свободы и ответственности. Чем выше оценка личностью индивидуальной свободы и ответственности, тем выше интегральная оценка субъективного благополучия. Вероятно, возможность самому управлять различными сферами жизни позволяет достичь большей удовлетворенности жизнью.

Представления военнослужащих разных групп о свободе и ответственности указывают на существующие различия в данном аспекте; также выявлены различия в оценке слагаемых субъективного благополучия.

Индивидуализация в процессе экологического воспитания дошкольников

*К. Н. Мулахметова, студентка 4 курса,
научный руководитель Н. Г. Лаврентьева, канд. пед. наук, доцент,
Забайкальский государственный университет, г. Чита*

На сегодняшний день реформирование образования в стране в целом вызывает много споров. Дети представляют большую ценность для будущего. Они – главный потенциал, который в дальнейшем должен сделать мир лучше. Наиболее важным этапом становится ступень дошкольного образования, когда происходит становление личности дошкольника, закладывается фундамент его будущего [2, с. 1].

Федеральный государственный стандарт дошкольного образования выделяет образовательную область «Познавательное развитие» [3]. Именно эта область позволяет детям получить элементарные знания из области естествознания, которые становятся основой осознанного отношения к объектам природы, являющимся частью пространства жизнедеятельности дошкольников [5, с. 16]. Ф. С. Гайнуллова считает, что экологическое воспитание дошкольников важно для общества. Именно в экологическом воспитании закладываются основы экологической культуры [1, с. 153].

Важно определить – какими механизмами можно успешно развивать экологическое сознание у детей; что может помочь ребенку получить такой экологический опыт, который станет для него значимым? Дошкольная психология предоставляет педагогам знания об индивидуальных особенностях детей, но до настоящего времени эти знания не были востребованы для

организации образовательных ситуаций и повышения эффективности качества результатов экологического образования дошкольников.

Индивидуализация в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (далее ФГОС ДО) – основной принцип. Построение образовательной деятельности должно быть основано на индивидуальных способностях каждого из воспитанников дошкольной образовательной организации. Ребенок становится активным творцом своего «Я», человеком, решающим – по какому пути пойти в развитии, субъектом образовательной деятельности. В связи с этим, в ФГОС ДО поставлены такие задачи, как «создание благоприятных условий развития детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями...», «формирование социокультурной среды, соответствующей возрастным, индивидуальным особенностям детей» [7].

Л. В. Михайлова-Свирская утверждает, что индивидуальность выражается в неповторимой психологической атмосфере, которая создается вокруг каждого человека в конкретной группе людей, проявляется в субъективном отклике группы на проявления индивидуальности, в том влиянии, которое индивидуальность оказывает на сознание и деятельность окружающих людей [4, с. 5]. Чтобы обеспечить адекватную поддержку каждому ребенку, важно понимание того – какие индивидуальные особенности оказывают наибольшее влияние на развитие, образование и качество жизни в целом. Как правило, это такие индивидуальные особенности, как возраст, пол, уровень развития, способности, характер и темперамент, интересы и самосознание. А. Л. Сиротюк говорит, что при обучении и воспитании детей необходимо учитывать особенности функциональной асимметрии полушарий. Она утверждает, что образование ориентировано на левополушарных детей. Таких детей в группе может быть всего 10 %, а большее количество – правополушарных детей (до 40–50 %). В таких условиях дети оказываются в стрессовой ситуации, так как методы обучения не соответствуют функциональной активности их головного мозга [6].

Основополагающим условием для реализации ФГОС ДО является качество подготовки педагогов, понимание ими сущности индивидуализации, причин её осуществления и механизмов оказания помощи детям в проектировании индивидуального образовательного маршрута.

В результате анкетирования нами было выявлено, что 82,2 % опрошенных педагогов считают, что индивидуализация важна в работе с детьми, 17,8 % – частично соглашаются с значимостью данного принципа. Анализируя вопрос «Что такое индивидуализация», мы выяснили, что 53,5 % педагогов имеют более точное представление о процессе индивидуализации и видят его важность в развитии детей, точно показывают знания об индивидуальной траектории развития, дифференцируют индивидуальные особенности, такие как: характер, пол, возраст, интерес, способности, потребности, возможности, полученный опыт, а так же видят развитие ребенка в качестве субъекта собственной деятельности. Из общего количества опрошенных 42,8 % респондентов не понимают сущности индивидуализации, до сих пор делают упор на индивидуальный подход к каждому ребенку, отождествляют понятия «индивидуализация» и «индивидуальный подход», не понимают – какими факторами могут быть обусловлены их индивидуальные особенности; 3,5 % – затрудняются ответить на данный вопрос. Осуществляет индивидуализацию 78,5 % педагогов, 21,4 % – осуществляют, но не всегда.

На вопрос «Чем обусловлены индивидуальные особенности ребенка?» 60,7 % респондентов указывают на то, что особенности ребенка напрямую зависят от генетических факторов. 78,5 % опрошенных ссылаются на то, что индивидуальные особенности ребенка обусловлены социальными факторами, такими как: общество, окружающее ребенка, быт, семья, общение. 32,1 % считают, что опыт ребенка определяет его индивидуальные особенности. Опыт ребенка накапливается в общении, с помощью материалов, предоставленных ему, а так же интересов и потребностей в знании. Мы считаем, что педагоги недооценивают значение имеющегося опыта у ребенка для осуществления индивидуализации и проектиро-

вания индивидуальных образовательных траекторий. 53,5 % считают, что индивидуальные особенности ребенка обусловлены условиями, а именно: развивающей предметно-пространственной средой, наличием или отсутствием в среде игрушек и прочее.

Возникают трудности в реализации индивидуализации образовательного процесса у 21,4 % опрошенных педагогов, но если этот результат соотнести с тем, что 42,8 % не до конца понимают сущность индивидуализации, то можно предположить, что 20 % педагогов не задумывается и не видит недостатков в своей работе в данной области. Большой процент опрошенных (67,8 %), отмечают, что иногда испытывают трудности в реализации принципа индивидуализации.

ФГОС ДО предполагает партнерские отношения между педагогом и ребенком. Отношения должны строиться на равных правах. Так считают всего 35,7 % педагогов, что говорит об их понимании требований стандарта. Партнерские отношения – это как раз прямое осуществление индивидуализации, где каждый ребенок – партнер взрослого и наоборот. Остальные педагоги отмечают дружественный характер взаимоотношений с детьми. Однако, считают ли они детей равными себе, принимают ли серьезно во внимание возникающие у них проблемы или относятся как к маленьким, что существенно искажает процесс индивидуализации, не уточняют.

В результате проведенной исследовательской работы, мы можем сделать вывод о том, что индивидуализация – важный принцип в работе с ребенком. Непонимание и не желание понять данный принцип приводит к тому, что каждый ребенок не всегда получает тот опыт, в котором на самом деле нуждается. Этот факт приводит к тому, что ребенок не развивается как субъект деятельности.

В процессе экологического образования в разных формах организации жизни детей (прогулках, экскурсиях, занятиях) и видах деятельности воспитатель наблюдает за ребенком, выясняет – что больше всего привлекает ребенка, что не нравится, спрашивает, что бы ребенок хотел узнать. Только учитывая индивидуальные особенности каждого ребенка, возможно его развитие как субъекта.

Таким образом, умение распознать индивидуальные возрастные, психофизиологические, личностные особенности ребенка позволит взрослым лучше понимать детей, чтобы более эффективно осуществлять экологическое образование дошкольников за счет подбора индивидуально-ориентированных приемов, раскрывающих способности, возможности и индивидуальные достоинства детей в процессе взаимодействия и организации совместной образовательной деятельности.

Список литературы

1. Гайнуллова Ф. С. Особенности экологического воспитания в образовании дошкольников // Дошкольная педагогика. Обзорные лекции по подготовке студентов к итоговому междисциплинарному экзамену: учебное пособие / под ред. Н. В. Микляевой. М.: ФОРУМ, 2012. 256 с.

2. Кунаш М. А. Индивидуальный образовательный маршрут как средство развития готовности старшего подростка к профильному выбору.: автореф. ... канд. пед. наук. Нижний Новгород, 2013.

3. Микерина А. С. Познавательное развитие детей дошкольного возраста в интегрированном образовательном процессе.: автореф. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2013.

4. Михайлова – Свирская Л. В. Индивидуализация образования детей дошкольного возраста: пособие для педагогов ДОО. М.: Просвещение, 2015. 128 с.

5. Николаева С. Н. Экологическое воспитание в рамках Федерального государственного стандарта дошкольного образования // Дошкольное воспитание. 2014. № 5. С. 14–18

6. Сиротюк А. Л. Обучение без стресса: психофизиологическая подготовка // Дошкольное воспитание. 2005. № 1.

7. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. М.: Сфера, 2016. 96 с.

Профессиональная идентичность студентов

*М. Д. Мункин, аспирант,
научный руководитель Р. Д. Санжаева, д-р психол. наук, профессор,
Бурятский государственный университет, г. Улан-Удэ*

Современные социально-экономические, политические и культурные преобразования в обществе, безусловно, отражаются на внутреннем мире людей, на процессах социализации и формирования социальной, культурной, этнической и личностной идентификации, идентичности молодежи и взрослых. Интенсивность и кардинальность этих изменений определяют необходимость становления активной и гибкой жизненной позиции у подрастающего поколения, юношей и девушек. Именно она должна стимулировать их к использованию всех имеющихся у них потенциальных способностей для успешной социализации, самореализации и личностного роста. В самом общем понимании социализация есть процесс и результат вхождения человека в социальную действительность, при этом важнейшим результатом является формирование социальной идентичности [11].

В связи с этим актуальным, на наш взгляд, является изучение особенностей полоролевой идентификации у студентов, обучающихся на факультетах различных профилирующих направлений.

В связи с глобализацией и переходом с традиционной культуры на массовую культуру намечена тенденция маскулинизации представителей женского пола и феминизации представителей мужского пола. Теоретический анализ психологической, педагогической литературы по теме исследования, синтез теоретического и эмпирического материала, обобщение результатов по методикам с применением методов статистической обработки данных позволяют сделать следующие выводы.

База исследования: ФГОУ ВО Бурятский государственный университет. Общую выборку составили 88 респондентов: 46 студентов, обучающихся на факультетах технологического цикла (28 девушек и 18 юношей) и 42 студента гуманитарного направления (36 девушек и 6 юношей).

Идентификация (от лат. *identificare* – отождествлять) – психологическая категория, которая отражает процессы и результаты эмоционального и иного самоотождествления индивидов с другими людьми, группами, образцами или идеалами. Понятие «идентификация» восходит к исследованиям психоанализа и интерпретируется как бессознательный процесс подражания поведению или определенным качествам того лица, с которым индивид себя отождествляет.

Э. Эриксон [12, с. 364] подчеркивал, что главной задачей подросткового и юношеского периодов является достижение личностного самоопределения. Идентичность понимается как переживание человеком своей тождественности и целостности во времени и пространстве, символически выраженное в ответе на вопрос «Кто Я?». При этом ее структурный аспект определяется отношениями элементов личности между собой и позицией «Я» по отношению к этим элементам. Поэтому личностная идентичность рассматривается как внутренняя динамическая структура, интегрирующая в единое целое отдельные стороны личности, а также представления человека о самом себе и ожидания значимых других, интериоризированные в самосознании субъекта в единое целое без потери их своеобразия. Развитие идентичности осуществляется в течение всей жизни человека в процессе решения им лично значимых задач, связанных с индивидуальными и социальными изменениями и преобразованиями.

Идентификация полоролевая [4, с. 46] – процесс и результат обретения ребенком психологических и поведенческих особенностей человека определенного пола; отождествление им себя с человеком определенного пола и обретение черт психологических и особенностей поведения человека того же или противоположного пола, включая типичное поведение ролевое. Полоролевая идентичность возникает на базе ядра половой идентичности, но не тождественна ей: это обусловленные полом паттерны сознательных и бессознательных взаимодействий с другими людьми. Этот аспект своего образа формируется на основе тонких взаимодействий между родителями и ребенком с самого рождения, которые зависят

от позиций родителей по отношению к биологическому полу ребенка, а также от того, как они ощущают себя мужчиной или женщиной и от стиля взаимодействий каждого из них с друзьями.

Глобализация мирового развития, вызванная развитием средств массовой коммуникации, не только объединяет людей для решения экономических и культурных проблем, но и вызывает стремление людей противостоять ей, чтобы сохранить свои национальные ценности, свою этническую идентичность, язык, культуру. Такое противостояние очень часто приводит к конфликтам [2, с. 146.]

В старшем юношеском возрасте гендерные проблемы приобретают особую актуальность в период окончания школы, когда старшеклассники стоят перед выбором своего дальнейшего жизненного пути и сферы профессиональной деятельности. В обществе все еще довольно устойчивы стереотипы о том, для женщин главными социальными ролями являются не профессиональные, а семейные роли (мать, хозяйка). Стремление соответствовать социальным ожиданиям, связанным с различной степенью значимости профессиональной деятельности и карьеры для мужчин и женщин, побуждает полотицизированных девушек в процессе профессионального выбора пренебрегать своими склонностями, способностями, интересами и делать выбор типично женских профессий, связанных с выполнением обслуживающих функций. Как известно, даже способные к точным наукам девушки довольно редко поступают в технические вузы. Полотицизированные юноши, не учитывая, как правило, свои склонности реже выбирают для себя профессии гуманитарного профиля, исходя из стереотипного представления, что эта деятельность не для «настоящего» мужчины. На этом этапе особенно значимой и необходимой является квалифицированная помощь старшеклассникам со стороны школьных психологов и сотрудников психологических служб, компетентных в решении проблем гендерной социализации.

Межэтнические отношения в Республике Бурятия характеризуются определенной стабильностью и отсутствием меж-

национальной конфликтов, что объясняется, прежде всего, вековыми традициями совместного проживания. На территории республики проживают представители 142 национальностей.

С целью изучения идентификационных показателей были использованы:

Методика «Типы этнической идентичности» Л. М. Дробжевой (включает следующие типы этнической идентичности: этнонигилизм, этническая индифферентность, норма (позитивная этническая идентичность), этноэгоизм, этноизоляция, национальный фанатизм).

Методика «Шкала маскулинность – феминность» / Личностный опросник FPI, (Д. Фаренберг, Р. Гампелл, Г. Зарг). Методика «Маскулинности – Феминности» Сандры Бем.

Нами выявлены следующие типы этнической идентичности.

Тип позитивной этнической идентичности преобладает у 51-го студента (57 % от всей выборки), у 29 студентов-гуманитариев (1-ая группа), из которых 6 юношей и 23 девушек; у 22 студентов технологических факультетов (2-ая группа), из которых 13 юношей и 9 девушек.

Тип этнической индифферентности преобладает у 19-ти студентов (21%): 10 из 1 гр. (1 юн. и 9 дев.); 9 из 2 гр. (3 юн. и 6 дев.).

Тип этнического нигилизма: у 18-ти студентов (20 %): 9 из 1 группы (9 дев.); 9 из 2 гр. (4 юн. и 5 дев.).

Тип этническая изоляции: у 14-ти студентов (15%) , из них 5 студентов обучается на гуманитарных факультетах, все девушки, и 9 студентов технологических специальностей (7 юн. и 2 дев.).

Тип этноцентризма: у 8-ти студентов (9 %), из них 3 дев. обучаются на гуманитарных факультетах и 5 юношей технических специальностей

Тип национального фанатизма: у 3-х студентов, что составляет 3,4 % от всей выборки, учатся на технологических факультетах. Все юноши.

Результаты корреляционного анализа с использованием коэффициента ранговой корреляции Ч. Спирмена у юно-

шей, обучающихся на технических факультетах и девушек, обучающихся на гуманитарных специальностях ($r_s = 0.989$ и $r_s = 0.981$) являются статистически значимыми.

В результате проведенного исследования выдвинутая нами гипотеза о том, что уровень развития полоролевой идентификации, и преобладание маскулинности или феминности влияет на профессиональное становление, подтверждается частично. Юноши в исследуемых группах, демонстрирующие высокие показатели маскулинности, характеризуются выраженностью в поведении черт стереотипного мужского поведения, что может служить свидетельством того, что юноши четко идентифицируют и соотносят свое поведение с поведением половой группы, к которой принадлежат, вне зависимости от специфики профессионального выбора. Девушки в исследуемых группах, демонстрирующие высокие показатели феминности, характеризуются тем, что соотносят свое поведение с нормами полоролевого поведения, заданными в обществе и разделяемыми представителями этнической группы, которой они принадлежат, независимо от выбора профессиональной специализации.

Также выявлено, что наибольшая часть студентов характеризуется сформированностью положительной этнической идентичности, которая представляет сочетание позитивного образа собственной этнической группы наряду с позитивным ценностным отношением к другим этническим группам [7].

Список литературы

1. Абульханова К. А. Психология и сознание личности. М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 1999. 224 с.
2. Актуальные проблемы психологии Байкальской Азии: колл. монография / под ред. Р. Д. Санжаевой. Улан-Удэ: Изд-во Бурятского ГУ, 2012. 346 с.
3. Базарова Д. Р. Образ мира молодежи Байкальского региона. Улан-Удэ: Изд-во БГУ, 2014. 126 с.
4. Бендас Т. В. Гендерная психология: учебное пособие. СПб.: Питер, 2005. 431 с.
5. Бердяев Н. А. Самопознание. СПб.: Питер, 2012. С. 56–70.
6. Большой психологический словарь / под ред. В. П. Зинченко. СПб.; М., 2003. 630 с.

7. Дагбаева С. Б., Санжаева Р. Д. Ценностные ориентации современных студентов: этнопсихологический аспект. Чита: Изд-во ЗабГГПУ, 2008. 135 с.
8. Дагбаева С. Б. Психолого-педагогическое обеспечение этнической социализации старших школьников: дис. ... д-ра психол. наук. Кемерово: КГУ, 2015. 410 с.
9. Климов Е. А. Образ мира в разнотипных профессиях. М.: Изд-во МГУ, 1995. 224 с.
10. Миславский Ю. А. Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте. М.: Просвещение, 1991. 151 с.
11. Монсонова А. Р. Этноконфессиональная принадлежность как фактор формирования системы ценностных ориентаций молодежи (Байкальский регион). Улан-Удэ: Изд-во БГУ, 2010. 128 с.
12. Эриксон Э. Юность: кризис идентичности. М.: Прогресс, 1994. 410 с.

Сравнительное исследование свойств внимания у работников локомотивных бригад поездного и маневрового движения

*А. А. Никифорова, магистрант 1 курса,
научный руководитель Н. Н. Попова, канд. пед. наук, доцент,
Забайкальский государственный университет, г. Чита*

Уровень развития внимания и его свойств приобретает особую актуальность в профессиональных группах, деятельность которых сопряжена с действием множества экстремальных факторов, в том числе, и опасных для жизни. К данному контингенту относятся работники локомотивных бригад российского железнодорожного транспорта, труд которых связан с неблагоприятными производственными условиями, профессиональным риском для жизни, а также с высокими экономико-политическими и социально-психологическими требованиями со стороны общества.

Анализ современной психолого-педагогической и методической литературы показал, что внимание является одним из ведущих психических процессов, влияющих на работоспособность членов локомотивных бригад, а также роль вни-

мания и его свойств (распределения, концентрации, объема, переключения) в процессе трудовой деятельности машиниста, которая остается актуальной на сегодняшний день [5].

С 2010 г. в ОАО «РЖД» ведутся работы, направленные на совершенствование методов психофизиологического обеспечения локомотивных бригад. В связи с этим нас заинтересовал вопрос, связанный с изучением свойств внимания у работников локомотивных бригад маневрового и поездного движения. Основанием для этого послужили исследования целого ряда ученых (О. И. Копытенкова, Д. Е. Курепин, И. А. Сабитов, Л. В. Борисова и др.), которые в своих работах признают важность этой проблемы в профессиональной деятельности.

Внимание рассматривали такие ученые, как: У. Найссер, Б. Шульте, Д. Норман, А. Трейсман, Э. Ландольт, Д. Бродбент, У. Джеймс, Л. С. Выготский, А. Р. Лурия, Т. Рибо, Н. Ф. Добрынин, В. Н. Платонов, Г. Я. Гальперин, Ю. Б. Гиппенрейтер и др.

Зарубежными учеными (У. Джеймсом, Д. Бродбентом, У. Найссером, Д. Норманом, Т. Рибо, Э. Титченером, Э. Трейсман, К. Черри) в рамках когнитивного подхода к настоящему моменту предложено несколько моделей (теорий), описывающих и объясняющих внимание [1]. В рамках когнитивной психологии был реализован принципиально новый подход к описанию и объяснению внимания. Был значительно расширен арсенал методических, терминологических средств и сфер исследования внимания. Это позволило продвинуться в решении ряда практических и теоретических проблем, связанных с психологией внимания. В частности, было убедительно показано, что неправомерно отождествление внимания и сознания (настойчиво утверждавшееся в классической психологии); существуют когнитивные автоматизмы, выполняющие важную роль в познавательной сфере человека.

В рамках деятельностного подхода внимание рассматривается как деятельность: деятельность контроля (П. Я. Гальперин) [2]; проявление только ведущего уровня организации деятельности (Ю. Б. Гиппенрейтер) [3]; акт, направленный на функционально-физиологическую систему деятельности,

формирующуюся субъектом внимания каждый раз в соответствии с конкретными условиями деятельности (В. Я. Романов, Ю. Б. Дормашев); отражение видов и особенностей организации деятельности, понимаемой как сложный многоуровневый функциональный орган (В. Я. Романов, Ю. Б. Дормашев). Иными словами, представители деятельностного подхода продолжают решать вопрос о том, самостоятельный ли процесс внимания или оно есть сторона, аспект любой психической деятельности.

В нашей работе под вниманием будем понимать направленность и сосредоточенность психической деятельности (Н. Ф. Добрынин), идеальное, свернутое и автоматизированное действие контроля, хотя контроль и коррекцию деятельности следует считать лишь одной из функций внимания (П. Я. Гальперин).

Изучив теоретико-методологические обоснования определения понятия «внимание», рассмотрев зарубежные и отечественные подходы к исследованию свойств внимания, а также классификации и современные исследования свойств и особенностей внимания у работников локомотивных бригад, с целью решения сформулированных нами эмпирических задач было организовано сравнительное исследование свойств внимания у работников локомотивных бригад поездного и маневрового движения.

Исследование проводилось в отделе ЛПФО (Лаборатория психофизиологического обеспечения) организации НУЗ «Дорожная клиническая больница ОАО «РЖД», Забайкальский край, г. Чита. Выборку составили 60 человек, из них 30 человек – машинисты поездного движения, 30 – машинисты маневрового движения.

Цель – осуществить сравнительное исследование свойств внимания у работников локомотивных бригад маневрового и поездного движения.

Для достижения поставленной цели был использован комплекс методик, включающий в себя: методику определения скорости переключения внимания Б. Шульте – В. Н. Платонова, методику определения объема внимания «Таблицы

Б. Шульте», методику определения объема и распределения внимания «Корректирующая проба» Б. Бурдона, методику определения концентрации внимания Э. Ландольта.

В процессе количественного, качественного и сравнительного анализа результатов исследования мы опирались на материалы методических указаний по проведению психофизиологических обследований в локомотивном хозяйстве федеральных железных дорог № 310 Министерства путей сообщения Российской Федерации (г. Москва), содержащими нормативные данные [4]. Для установления различий по свойствам внимания в группах машинистов маневрового и поездного движения был использован U-критерий Манна-Уитни (см. табл. 1)

Таблица 1

Различия в свойствах внимания у машинистов маневрового и поездного движения (U-критерий Манна-Уитни)

<i>Свойства внимания</i>	<i>Машинисты маневрового движения</i>	<i>Машинисты поездного движения</i>	<i>U эмп</i>	<i>Уровень значимости</i>
Переключение	1039	791	326	$p \leq 0.05$
Объем	798	1032	333	$p \leq 0.05$
Распределение	846	984	381	–
Концентрация	891.5	938.5	426.5	–

Данные статистического анализа свидетельствуют, о том, что полученные эмпирические значения находятся в зоне неопределенности. Выявлены различия на уровне тенденции по следующим свойствам: переключение и объем внимания (уровень значимости $p \leq 0,05$).

В итоге было выявлено, что у машинистов поездного движения лучше развит объем внимания, а у машинистов маневрового движения – переключение внимания. Вероятно это связано со спецификой их работы.

В результате исследования было сформулировано заключение об особенностях свойств внимания у работников ло-

комотивных бригад маневрового и поездного движения, где были указаны уровни развития свойств внимания, описаны заключения по каждому испытуемому, даны рекомендации.

Результаты исследования могут быть использованы психологами в отделе ЛПФО (Лаборатория психофизиологического обеспечения) организации НУЗ «Дорожная клиническая больница ОАО «РЖД» (Забайкальский край, г. Чита) для улучшения психических свойств и оптимизации профессиональной деятельности работников локомотивных бригад.

Список литературы

1. Бердников Д. В. Влияние интеграции свойств внимания на саморегуляцию восприятия // Системный анализ и управление в биомедицинских системах. 2011. № 4. С. 870–878.
2. Гальперин П. Я. К проблеме внимания: хрестоматия по психологии / под ред. А. В. Петровского. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Наука, 2010. 174 с.
3. Гиппенрейтер Ю. Б. Психология внимания: учебник / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер. М.: Альтаир, 2008. 560 с.
4. Указание Министерства путей сообщения Российской Федерации от 1 декабря 1999 г. № 310у «О совершенствовании психофизиологической службы на федеральном железнодорожном транспорте» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://pravo.gov.ru/> (дата обращения: 18.04.2015).
5. Шашлюк Ю. А. Бдительность и внимание – важнейшие психологические характеристики машиниста, обеспечивающие безопасность его профессиональной деятельности // Науковедение. 2014. № 4 (71). С. 67–69.

Эмоциональный интеллект и копинг-стратегии студентов ВУЗа

*Н. А. Овешникова, магистрант 1 курса,
научный руководитель О. Б. Симатова, канд. псих. наук, доцент,
Забайкальский государственный университет, г. Чита*

Актуальность данной работы обусловлена тем, что в современном обществе, в связи возникновением новых тенденций и появлением кризисных явлений в различных сферах, предъявляется все больше требований к способности людей справляться с разного рода жизненными трудностями. Умение

человека регулировать свое поведение, взаимодействовать с окружающим миром, успешно справляться с жизненными трудностями – все это зависит от эффективности совладающего поведения, а, именно, – от доминирующих в нем копинг-стратегий.

Основоположники понятия копинг-стратегий, Р. Лазарус и С. Фолкман, представляют их в своих работах как непрерывно меняющиеся поведенческие и когнитивные действия, направленные на управление своими специфическими внешними и/или внутренними притязаниями, оценивающимися с точки зрения соответствия ресурсам индивида [2]. Эффективное использование копинг-стратегий связано с возможностью личности реализовать свои психические возможности и ресурсы для того, чтобы справиться с трудными, стрессовыми жизненными ситуациями.

Стрессовые ситуации, в свою очередь, имеют неразрывную связь с эмоциями личности. Понимание человеком ситуации, реакция на нее всегда происходят в определенном эмоциональном состоянии. Попыткой представить аффективные и когнитивные процессы как единое целое явилось понятие эмоционального интеллекта, введенное в научный обиход П. Сэловеем и Дж. Мэйером. В современных психологических исследованиях все больший научный интерес приобретает проблема исследования эмоционального интеллекта как способности эффективно разбираться в своих эмоциях и эмоциях окружающих людей, пользоваться эмоциями для решения жизненных трудностей [5].

Нами было проведено исследование, целью которого стало изучение особенностей эмоционального интеллекта у студентов с различными доминирующими копинг-стратегиями. Исследование проводилось на базе Забайкальского государственного университета. В нем приняли участие 50 студентов психолого-педагогического факультета, в возрасте от 20 до 24 лет (средний возраст студентов составил 22 года), имеющих приблизительно одинаковые образовательные условия и социально-психологические параметры семьи. В процессе исследования применялся метод психодиагностического те-

стирования, в рамках которого были использованы методики: «Опросник способов совладания» (ОСС- WCQ) Р. Лазаруса и С. Фолкман; «Тест-опросник на выявление уровня эмоционального интеллекта» Д. Гоулмана.

В результате эмпирического исследования, проведенного с помощью «Опросника способов совладания», было выявлено, что копинг-стратегию «Планирование решения проблемы», как доминирующую, избрали 38% студентов; копинг-стратегию «Поиск социальной поддержки» – 24 %; копинг-стратегию «Принятие ответственности» – 24 %; копинг-стратегию «Положительная переоценка» – 16 %; копинг-стратегию «Дистанцирование» – 8 %; копинг-стратегию «Самоконтроль» – 8 %; копинг-стратегию «Конфронтация» – 6 %; копинг-стратегию «Бегство-избегание» – 4 % испытуемых.

Для дальнейшего исследования количество студентов, выбравших определенную копинг-стратегию как доминирующую, было взято за 100 %. В результате эмпирического исследования, проведенного с помощью методики «Тест-опросник на выявление уровня эмоционального интеллекта» были получены следующие результаты: у большинства студентов с доминирующими копинг-стратегиями «Поиск социальной поддержки» (66,6 %), «Планирование решения проблемы» (57,9 %) был выявлен высокий уровень общего эмоционального интеллекта. Полученные результаты свидетельствуют о том, данные студенты хорошо распознают как свои эмоциональные реакции, так и эмоции окружающих людей, по-настоящему понимают себя на интуитивном и телесном уровне, а это нечто более важное и полезное, чем просто «знание себя», основанное на самонаблюдении и рефлексии. Они легко адаптируются к любой жизненной ситуации, хорошо владеют собой и большую часть времени находятся в ровном и позитивном расположении духа. Их отношения с людьми содержательны. Данные студенты используют свои эмоции и интуицию для того, чтобы лучше понять себя и окружающий их мир. У большинства респондентов с доминирующими копинг-стратегиями «Конфронтация» (100 %), «Дистанцирование» (100 %), «Самоконтроль» (75 %), «Принятие

ответственности» (83,4 %), «Бегство-избегание» (100 %), «Положительная переоценка» (87,5 %) был выявлен средний уровень общего эмоционального интеллекта, что свидетельствует о достаточно хорошем понимании эмоций других людей и успешном управлении своими, хотя они могут делать это лучше. Эти студенты не очень четко выражают свои эмоции. Порой они недостаточно толерантны к себе, что может вызвать различные негативные эмоции. Низкого уровня общего эмоционального интеллекта по данной методике выявлено не было.

При математико-статистической обработке результатов исследования были выявлены статистически значимые различия ($p < 0,01$) в уровне эмоционального интеллекта студентов в группах проблемно-ориентированных копинг-стратегий («Поиск социальной поддержки», «Планирование решения проблемы») и эмоционально-ориентированных («Конфронтация», «Дистанцирование», «Самоконтроль», «Принятие ответственности», «Бегство-избегание»). Это значит, что студенты с различными предпочтениями копинг-стратегий характеризуются отличиями по уровню эмоционального интеллекта.

На основании результатов проведенного исследования можно сделать вывод, что большинство студентов с доминирующими проблемно-ориентированными копинг-стратегиями имеют высокий уровень эмоционального интеллекта, у данных студентов есть направленность на эмоциональную сферу, т. е. они проявляют интерес к внутреннему миру людей и к своему собственному. Эти студенты склонны к психологическому анализу поведения. Они довольно быстро и точно перерабатывают эмоциональную информацию. В их представлении эмоции – это ценность, важный источник информации о себе и о других людях. Данные респонденты имеют высокую эмоциональную устойчивость и хорошо развитую эмоциональную чувствительность. Они легко адаптируются к любой жизненной ситуации, хорошо владеют собой и большую часть времени находятся в ровном и позитивном расположении духа. Также они используют свои эмоции и интуицию для того, чтобы лучше понять себя и окружающий их мир.

Большинство же студентов с доминирующими эмоционально-ориентированными копинг-стратегиями имеют более низкий уровень эмоционального интеллекта, что свидетельствует о неплохом понимании эмоций других людей и относительно успешном управлении своими. Они иногда нечетко, непонятно для других людей выражают свои эмоции. Порой данные студенты недостаточно толерантны к себе, что может вызвать различные негативные эмоции, с регулированием которых они не всегда хорошо справляются.

Таким образом, можно сказать, что эмоциональный интеллект является одним из условий преодоления стресса, который позволяет через осознание и понимание регулировать эмоциональные состояния личности. Эмоциональный интеллект является важнейшим операционным средством копинг-стратегий.

Список литературы

1. Гоулман Д. Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта. М.: Альпина Бизнес Букс, 2005.
2. Лазарус Р. Стресс, оценка и копинг. М.: Медицина, 1984. 218 с.
3. Лазарус Р. Транзактная теория и научное исследование эмоции и копинга. М.: Медицина, 1987. 67 с.
4. Люсин Д. В. Опросник на эмоциональный интеллект ЭИИ: новые психометрические данные // Социальный и эмоциональный интеллект: от моделей к измерениям / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. М.: Ин-т психологии РАН, 2009. С. 264–278.
5. Люсин Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. М.: Ин-т психологии РАН, 2004.

Исследование взаимосвязи степени алкоголизации и самооценки личности

*А. А. Палкина, магистрант 2 курса,
научный руководитель И. Л. Галиакберова, канд. психол. наук,
Забайкальский государственный университет, г. Чита*

Одним из самых распространенных видов аддиктивного поведения является алкоголизм. В отличие от других болезней ранняя диагностика алкоголизма особенно трудна. Аддиктивные пристрастия бесспорно и явно изменяют поведение и личностные особенности. Меняется и самооценка личности.

Вопрос о наличии взаимосвязи между алкоголизацией и личностной самооценкой является недостаточно изученным, также открытым остается вопрос о возможности использования показателей самооценки личностных черт для создания портативного метода косвенной диагностики алкоголизации. Исходя из этого, можно сформулировать проблему нашего исследования: существует ли связь между степенью алкоголизации и самооценкой личности? В связи с необходимостью ее разрешения была определена тема исследования.

Для проведения исследования нами применялся экспериментально-психологический метод, реализуемый с помощью методик, используемых при патопсихологическом исследовании в наркологических и психиатрических стационарах г. Читы: процентной самооценки (30 слов) и баллированной анкеты-опросника алкоголизации Л. Т. Морозова. Также было проведено исследование с использованием полиграфа.

Всего в исследовании приняли участие 50 студентов, 40 больных алкоголизмом (I–II стадии), 50 работающих лиц, не состоящих на учете у нарколога и проходивших исследование с использованием полиграфа.

Показатель степени алкоголизации по данным исследования в группе испытуемых, прошедших полиграфную проверку, находится на уровне средних величин, не превышает нормы, т. е. в среднем все испытуемые не имеют склонности к аддиктивному поведению.

В группе испытуемых, страдающих алкоголизмом, количество респондентов с разными показателями степени алкоголизации по анкете-опроснику Л. Т. Морозова таково: умеренно пьющие – 1 испытуемый, чрезмерно пьющие – 4 испытуемых, I стадия – 10 испытуемых, II стадия – 25 испытуемых, т. е. все испытуемые имеют склонность к аддиктивному поведению и клинически выраженные признаки алкоголизации.

В группе обследованных по анкете-опроснику Л. Т. Морозова студентов все испытуемые имеют склонность к аддиктивному поведению, но данная выборка представляет собой совокупность условно здоровых лиц в связи с тем, что большинство из них (66 %) – умеренно пьющие.

Было проведено исследование взаимосвязи показателей процентной самооценки, анкеты-опросника алкоголизации и данных полиграфной проверки с использованием методов математической статистики. В результате можно выделить ряд слов-качеств, которые являются чувствительными и имеют связь разной силы и уровня достоверности с показателями склонности к аддиктивному поведению (по данным полиграфной проверки) и степени алкоголизации.

Эти слова, с указанием характера корреляции, представлены в табл. 1–3.

Таблица 1

Слова-качества, значимо связанные с показателями степени алкоголизации по анкете-опроснику в группе студентов

№	Слово качество	Анкета – опросник (коэффициенты корреляции Спирмена)		
		настоящее	прошлое	разница
8	Раздражительный, капризный	0,029	-0,101	0,335
9	Обидчивый, чувствительный	-0,027	-0,149	0,27
17	Жизнерадостный, оптимистичный	-0,22	-0,394	0,192
27	С чувством долга	-0,384	-0,433	0,057
28	С планами на будущее	-0,212	-0,28	0,168
29	Любитель выпить	0,533	0,374	0,32
30	Бережливый	-0,409	-0,347	-0,017

Таблица 2

Слова-качества, значимо связанные с показателями степени алкоголизации по анкете-опроснику в группе больных алкоголизмом

№	Слово качество	Анкета – опросник (коэффициенты корреляции Спирмена)		
		настоящее	прошлое	разница
9	Обидчивый, чувствительный	0,013	0,287	-0,356
12	Сомневающийся, колеблющийся	-0,077	0,131	-0,314
18	Оперативный, умеющий перестраиваться	-0,044	-0,345	0,378
19	Целеустремленный	0,029	-0,17	0,359
20	Упрямый, настырный, настойчивый	0,096	-0,124	0,402
23	Уживчивый	-0,315	-0,392	0,356
24	Требовательный к себе, обязательный	-0,323	-0,279	0,367
29	Любитель выпить	0,169	0,383	-0,13

Таблица 3

Слова-качества, значимо связанные с показателями степени алкоголизации анкеты-опросника в группе испытуемых, прошедших проверку на полиграфе

№	Слово качество	Анкета – опросник (коэффициенты корреляции Спирмена)		
		настоящее	прошлое	разница
2	Удовлетворенный здоровьем	0,101	-0,236	0,358
28	С планами на будущее	-0,049	-0,247	0,465
29	Любитель выпить	0,233	0,332	-0,056

Таким образом, были выделены слова-качества, предлагаемые для самооценки, позволяющие на основании наличия взаимосвязи косвенно сделать предположение о наличии склонности к аддикции. Особо стоит отметить наличие положительного значимого коэффициента корреляции во всех трех группах, отражающего прямую взаимосвязь степени алкого-

лизации (по анкете-опроснику) и самооценки по параметру «Любитель выпить». Таким образом, чем больше процент самооценки по характеристике «любитель выпить» – тем выше степень алкоголизации.

Развитие эмоционального интеллекта старших дошкольников в игровой деятельности

*Т. Е. Перебоева, магистрант 2 курса,
научный руководитель О. Д. Ульзутуева, канд. пед. наук, доцент,
Забайкальский государственный университет, г. Чита*

В современном дошкольном образовании проблема воспитания человека, ориентированного на другого человека, умеющего выстраивать взаимоотношения с окружающим миром, становится актуальной. Одной из главных причин неэффективного сотрудничества и общения во взрослой жизни является отсутствие умений выстраивать отношения, которые приобретаются ребёнком уже в дошкольном возрасте.

В соответствии с ФГОС ДО одним из ведущих направлений деятельности дошкольных образовательных организаций является социально-коммуникативное развитие, которое ориентировано на развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками. Важным становится не только понимание, а переживание ребёнком событий, происходящих вокруг него, с близкими и даже незнакомыми ему людьми. Только опираясь на эмоции свои и других людей, дети учатся ориентироваться на другого, получая полезную информацию о том, что действительно происходит.

Несмотря на множество проведённых исследований (В. Н. Куницына, 2001; Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова, 2001; А. А. Романов, 2003), проблема изучения эмоциональных состояний человека, в целом, и ребёнка дошкольного возраста, в частности, их влияния на динамику личностного

развития до сих пор остаётся нерешённой. Эмоциональный компонент выполняет не только информативную, но и особую функцию в структуре мотивации. Эмоция, возникающая в составе мотивации, играет важную роль в определении направленности поведения и способов его реализации (Л. С. Выготский, К. Э. Изард, А. Н. Леонтьев, А. Лэнгле). Эмоция в форме непосредственного переживания отражает не объективные явления, а субъективное к ним отношение.

Г. Бхарвани в своей книге «Важнее, чем IQ! EQ: эмоциональный интеллект» трактует его как *способность* настраиваться на эмоции, понимать их и предпринимать адекватные действия [2]. Учёный обращает внимание на способность понимать собственные эмоциональные состояния и направлять их в нужное русло для достижения благоприятных и продуктивных взаимоотношений с окружающими. Мы разделяем данную точку зрения и особо подчёркиваем способность совершения действий, адекватных эмоционально ситуации, т. е. есть баланс эмоциональности и рациональности удерживает от спонтанных поступков и при этом придаёт эмоциональную окраску поведению.

И. Н. Андреева убеждена, что эмоциональный интеллект не содержит общие представления личности о себе и оценку других: он фокусирует внимание на *познании и использовании собственных эмоциональных состояний и эмоций окружающих* для решения проблем и регуляции поведения [1].

Несколько иначе эмоциональный интеллект трактует А. В. Гуськова: «Эмоциональный интеллект – есть *набор способностей* и соотношение когнитивных, личностных и мотивационных черт» [3].

М. А. Нгуен эмоциональный интеллект детей дошкольного возраста определяет, как «готовность ребёнка ориентироваться на другого человека, осознавать его роль и значимость в своей деятельности, учитывать его эмоциональное состояние и на основе этих знаний регулировать отношения с ним и найти пути решения возникающих с ним проблем» [4, с. 67].

Она выделяет следующие компоненты структуры эмоционального интеллекта в старшем дошкольном возрасте:

- направленность внимания ребёнка к миру людей и миру эмоций;
- эмоциональная ориентация ребёнка на другого;
- готовность ребёнка учитывать эмоциональное состояние другого в своей деятельности [Там же].

Исходя из выше сказанного, выделение готовности ребёнка ориентироваться на другого человека и учитывать его состояние становится основным критерием развития эмоционального интеллекта в старшем дошкольном возрасте.

Очевидно, что содержание основной образовательной программы ДОО должно обеспечивать развитие личности, мотивации и способностей детей в различных видах деятельности. На наш взгляд, одной из предпосылок возникновения эмоционального интеллекта в старшем дошкольном возрасте является игровая деятельность, поскольку усвоение социальных норм происходит через появляющиеся в жизни маленького индивида формы коллективной деятельности и, главным образом, игры.

В своих играх дети обычно отображают события, явления и ситуации, которые остановили на себе их внимание и вызвали интерес. Отражая жизнь, ребенок опирается на известные образцы: на действия, поступки и взаимоотношения окружающих людей. При этом игра ребенка не является точной копией того, что он наблюдает. В игре, как ни в какой другой деятельности, реализуется стремление ребенка в определенном возрасте приобщиться к жизни взрослых.

Ролевые действия и взаимоотношения помогают дошкольнику понять другого, учесть его пожелание, настроение, желание. Когда дети переходят от простого воссоздания действий и внешнего характера взаимоотношений к передаче их эмоционально-выразительного содержания, они учатся разделять переживания других [1]. Именно это, по нашему мнению, способствует развитию компонентов структуры эмоционального интеллекта.

В качестве примера приведем две группы игр, направленных на развитие эмоционального интеллекта старших дошкольников.

Первая группа – это игры на знание эмоций

1. «На что похоже настроение?». Цель игры состоит в эмоциональном осознании ребенком своего самочувствия, в развитии эмпатии. Участники игры по кругу при помощи сравнения говорят, на какое время года, природное явление, погоду похоже их настроение. Начинает игру ведущий: «Мое настроение похоже на белое пушистое облачко на спокойном голубом небе. А ваше?» После выслушивания ответов детей ведущий обобщает, какое же сегодня у всей группы настроение: грустное, веселое, злое, обиженное и т. д.

2. «Как выглядят чувства?». Целью игры является совершенствование способности определять эмоциональные состояния людей. Ведущий показывает детям по очереди картинки с изображением ребенка, который злится, плачет, радуется, боится, хвастается, выражает презрение, отвращение, находится в задумчивом состоянии. Просит их угадать эмоцию, а затем изобразить ее. Спрашивает, в каких случаях они сами испытывали это чувство.

3. «Передай настроение». Цель игры это развитие способности определять эмоциональное состояние сверстников, изображать его. Ведущий (сначала взрослый, затем ребенок) придумывает какое-нибудь эмоциональное состояние (грустное, веселое, тоскливое, удивленное и т. д.). Дети по кругу передают его. Обсуждается, какое именно настроение было загадано.

Вторая группа – это игры на снятие негативных переживаний, выражение эмоций.

1. Этюд «Просто так». Цель игры: развитие социального доверия, воспитание новых способов общения, формирование адекватных форм поведения. Дети разыгрывают сценки из мультфильма «Просто так», где щенок дарил букет цветов, а вместе с ним и свое хорошее настроение тому, кому грустно, «просто так» – ничего не требуя взамен. И его доброе дело пошло по цепочке дальше – от одного героя к другому.

2. Игры «Щекотушки». Цель игры: развитие навыков регулирования эмоций. Ребята сидят на стульчиках с грустным выражением лиц. Ведущий подходит к каждому и легонько щекочет. Задача детей – не рассмеяться!

3. Этюд «Смелые ребята». Цель: преодоление негативных переживаний, воспитание уверенности в себе. Дети выбирают ведущего: он – страшный дракон. Ребенок становится и говорит грозным голосом: «Бойтесь меня, бойтесь!» Дети отвечают: «Не боимся мы тебя!». Так повторяется 2–3 раза. От слов детей дракон постепенно «уменьшается» (ребенок спрыгивает со стула), превращается в маленького воробышка. Начинает чирикать, летать по комнате. Проводится рефлексия игры.

В игровой деятельности развивается эмоциональное отношение ребенка к содержанию игры в целом, причём знания одного содержания той или иной игры недостаточно, необходимо также, чтобы ребёнок определенным образом к этому содержанию относился, чтобы у него возникла потребность овладеть соответствующей ролью. Не менее важным в игре является постановка задач, являющихся основой для эмоционального развития. Эти задачи направляют внимание ребенка на положение персонажа, на его состояние, учат выражать ему сочувствие и оказывать содействие. Постановкой игровых задач взрослый поддерживает сотрудничество дошкольника с другими детьми. Ролевое поведение взрослого является стержнем, на котором держится взаимодействие ребенка со сверстниками.

Таким образом, специально организованная и продуманная игровая деятельность позволяет развивать у старших дошкольников эмоциональный интеллект, эмоциональную отзывчивость, сопереживание, а также формирует у детей готовность ребенка к совместной деятельности со сверстниками.

Список литературы

1. Андреева И. Н. Предпосылки развития эмоционального интеллекта // Вопросы психологии. 2007. № 5. С. 57–65.
2. Бхарвани Г. Важнее, чем IQ! EQ: эмоциональный интеллект. Тренинг «секретного интеллекта», который дает эффективность в любом деле. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2009. 218 с.
3. Гуськова А. В. Возрастная педагогическая психология. Роль «модели психического» при решении мыслительных задач // Вопросы психологии. 2008. № 1. С. 26–35.
4. Нгуен М. А. Становление эмоционального интеллекта старших дошкольников // Начальная школа плюс До и После. 2007. № 9. С. 67–69.

Различие между обществом потребления и обществом пользования

*А. С. Перепелицын, студент 3 курса,
научный руководитель С. А. Кривошеев, канд. психол. наук,
Волгоградский государственный медицинский университет,
г. Волгоград*

Общество потребления (англ. *consumersociety*) – метафора, обозначающая совокупность общественных отношений, организованных на основе принципа индивидуального потребления. Общество потребления характеризуется массовым потреблением материальных благ и формированием соответствующей системы ценностей и установок.

Впервые термин ввел немецкий психолог Эрих Фромм. Общество потребления возникает в результате развития капитализма, сопровождаемого бурным экономическим и техническим развитием и такими социальными и экономическими изменениями, как рост доходов, существенно изменяющий структуру потребления; снижение продолжительности рабочего дня и рост свободного времени; размывание классовой структуры; индивидуализация потребления; переплетением культуры потребления с экономической системой; превращения системы кредитования в систему социального контроля; изменение сфер обслуживания и торговли; революции в коммуникационной сфере, и прочим изменениям.

Так какова же функция общества потребления? В книге «К критике политической экономии знака» Жан Бодрийяр, отсылая нас к опыту первобытных обществ, показывает, что потребление первоначально «не соответствует никакой индивидуальной экономии потребностей, но является социальной функцией почета и иерархического распределения». Необходимость производства и обмена продиктована необходимостью сделать видимой социальную иерархию, механизмом социальной демонстрации [1].

Таким образом, проблема потребления представляется больше социальной, нежели экономической. Потребляя, мы

используем продукт, дабы удовлетворить свои потребности. И есть пирамида потребностей Маслоу, отражающая иерархизованность потребностей.

Конечно, мы включены в общество потребления с первой ступени, но где-то на третьей ступени (потребность в принадлежности и любви), общество простого потребления преобразуется в общество пользования, и не просто пользования, а пользования ради потребления.

Так что же есть пользование? Учебники дают такое определение:

«Пользование – функция владения, при которой имеет место фактическое применение и извлечение полезных свойств блага».

Я бы добавил – сознательного владения и сознательного извлечения полезных свойств блага, дабы направить полезные свойства блага на самого себя. Исходя из начальных определенных потребления и пользования, я делаю вывод, что общество пользования более индивидуально, более безжалостно в своем потреблении, более сурово, чем общество потребления. Потому что, если в обществе потребления процесс потребления по большей части бессознателен, то общество пользования более осознано: для чего, зачем, и как именно оно потребляет.

Выше перечислены черты, относящиеся к обществу потребления, но мне кажется, что они относятся к обществу пользования, и вот по какой причине. Мне кажется, что процесс становления общества потребления проходит следующие стадии: сначала человек чувствует потребность в чем-то, например в еде. Он ищет способы изготовить, или добыть еду, дабы удовлетворить свою базовую потребность. Изготовил. Удовлетворил. Но после удовлетворения базовой потребности, ей на смену приходит потребность другого порядка – специфическая в своей сущности.

Неважно, что это за потребность – в безопасности, в любви и заботе, в уважении или в знании. Главное то, что возникновение этой специфичной потребности служит началом для перехода общества потребления на следующий этап – общества пользования. Причем, чем выше потребность в своей иерархичной структуре, тем больше меняется сознание человека.

Уже с первой ступени – удовлетворение потребности в пище и воде, может начаться процесс социального расслоения, ибо один, будучи обеспеченным пищей и водой, сможет удовлетворить свою базовую потребность, и она у него превратится в специфическую. Другой, не сумев раздобыть еды и воды, так и останется в процессе поиска возможности удовлетворить свою основную, на данный момент, потребность.

Общество пользования это иерархия. Иерархия, в которой обладание благом и его полезными свойствами служит показателем статуса человека. Иерархия, которая отбраковывает тех, кто не смог приспособиться к реалиям капиталистической жизни. И, в конце концов, это иерархия, вырастающая из общества потребления, как следующая его ступень.

Общество потребления создает, чтобы потреблять для удовлетворения. Общество пользования есть следующая эволюционная ступень, оно занимает абсолютно иной уровень – оно потребляет, чтобы создавать новое, более совершенное для потребления, выходя тем самым, на иной уровень удовлетворения потребности.

Цель обоих обществ одна и та же – удовольствие. Только достигается оно разными способами. В первом случае, за счет создания предмета удовлетворения, во втором-за счет усовершенствования предмета или объекта удовлетворения и улучшения способов создания блага, отвечающего за удовольствие, что влечет, в свою очередь, новый вид удовольствия от потребления блага. Или, если будет удобнее, разница в том, что общество потребления является более количественным, а общество пользования более качественным.

Явление пользования хорошо иллюстрирует Эмманюэль Левинас в своем философском произведении «Время и Другой»: «...После Хайдеггера мы приучились видеть в мире совокупность орудий. Существовать в мире – значит действовать, и притом так, что объект нашего действия есть, в конечном счете, наше существование. Орудия соотносятся одно с другим, в итоге же – с нашей заботой об акте существования, прежде чем стать системой орудий, мир является совокупностью пищи... Это существование экстатическое, выходящее из себя, но ограниченное предметом.

Такого рода связь с предметом можно охарактеризовать как пользование. «Всякое пользование есть некоторый способ бытия, но также и ощущение, то есть знание и свет; поглощение предмета, но и пребывание в отдалении от предмета. В акте пользования существен момент знания и ясности» [2].

Что мы видим, если рассматривать проблему в этом ключе. Мы выделяем важный тезис: пользование есть связь с предметом, причем, такая связь, при котором предмет поглощается пользователем, но пользователь, в то же время, пребывает в отдалении от предмета потребления.

Это важная особенность пользования, ибо в потреблении предмет сливается с потребителем, и потребитель зависит от предмета. Далее, у Левинаса проскальзывает интересная фраза: «...Жизнь человека в мире не простирается далее заполняющих мир предметов». Именно предметов: не людей. Что по-своему грустно, потому что общество пользования, манипулируя предметами, постепенно научаясь и в людях видеть лишь «предметы».

Как об этом горько сказал Джеймс Хантер: *«Если мы не хотим ребенка, то делаем аборт, если надоел супруг, разводимся, а теперь дело дошло до того, что у тех, кто желает избавиться от бабушки, есть возможность прибегнуть к эвтаназии. Мы создали красивое и чистое общество разового пользования»* [3].

Именно этим и отличается общество пользования от общества потребления – опредмечиванием людей, ибо в потребительском обществе человек еще хоть как-то важен, хотя бы, как потребитель, в то же время, как в обществе пользования человек не важен никоим образом: он лишь приложение к чему-то.

Итак, общество потребления и общество пользования, несмотря на свои различия, оказываются едины в одной точке в своем существовании. Но существование это, в случае общества потребления оказывается более «жизненным», чем в случае общества пользования.

Важно помнить, что человек не есть предмет – это живое, мыслящее существо, со своими желаниями, мечтами и свер-

шениями. Определенная человека, мы в каком-то смысле, уничтожаем его, обесцениваем. Поэтому, так важно помнить все, что создается человеком, создается для человека. Не бездумное созидание ради созидания должно главенствовать в обществе пользования, а созидание ради улучшения и развития качества жизни человека как индивида, и человечества как общества, в котором развивается человек.

Список литературы

1. Бодрийар Ж. Система вещей. М., 1995. С. 164–168
2. Левинас Э. Время и другой // Гуманизм другого человека. 1998. С. 28.
3. Джеймс Хантер. Слуга, или истинная сущность лидерства служения / пер. с англ. О. Г. Белошеев. – Минск: Попурри, 2006. С. 123.

Изучение отношения молодежи к лицам с глубокими нарушениями слуха и зрения

*А. С. Притунова, студентка 2 курса,
научный руководитель А. Ф. Ковалевская, канд. филос. наук,
Забайкальский государственный университет, г. Чита*

В статье исследуются некоторые аспекты проблемы формирования толерантного отношения к инвалидам с сенсорными нарушениями в современном образовательном социуме. На основе экспериментальных данных мы анализируем уровень толерантности к незрячим и глухим лицам у студентов – бакалавров 2 курса ЗабГУ, по направлению «Психология образования» и «Безопасность жизнедеятельности». Для выявления отношения к инвалидам мы использовали методики «Анкета выявления толерантного отношения» А. И. Герциной, «Анкета инвалид по слуху» и «Анкета инвалид по зрению».

По тому, как общество относится к людям с физическими недостатками, судят об общем уровне его «цивилизованности».

На всех этапах человеческого развития, общество по-разному относилось к тем, кто имел те или иные нарушения в развитии. Отношение к инвалидам во многом зависело не

только от уровня развития просвещения, здравоохранения, науки и культуры, но и от нравственных, философских экономических, политических воззрений.

Рассмотрим, как менялось отношение к лицам с ограниченными физическими возможностями на протяжении 2,5 тысячелетий в странах Европы. В античный период умерщвляли физически неполноценных младенцев (в Спарте существовал закон Ликурга), а в средние века инквизиция пытала и преследовала глухих и умственно отсталых (причиной недуга считали Бесов, вселившихся в тело человека с нарушением развития). С распространением христианства общество стало сострадательно и милосердно относиться к больным и людям с недостатками в развитии.

В течение многих веков люди с ограниченными возможностями здоровья находились в сегрегации, что, несомненно, вело к ущемлению их прав и свободы. И только в Новое и Новейшее время гуманизация общественной жизни способствовала появлению партнерства и сотрудничества по отношению к лицам с ограниченными возможностями здоровья. Например, инвалиды получили, как и здоровые люди, право на образование. В 70-х годах XX века в странах Европы и США начинает бурно развиваться процесс интеграции лиц с нарушениями в развитии в общество здоровых.

Как видим, борьба против дискриминации в европейских странах способствовала формированию новой культурной нормы – уважения к различиям между людьми [1, с. 107]. Уважение к лицам с ограниченными возможностями здоровья, по различным признакам, в современном обществе стало возможным благодаря концепции «нормализации», возникшей в Скандинавии и получившей дальнейшее развитие в Северной Америке, которая подчеркивает стремление лиц с нарушениями в развитии жить более полноценной жизнью. Так же благодаря интерактивному подходу в специальной педагогике, сформировавшийся под влиянием социологии и психологии (Э. Гоффман, Р. К. Мертон, Дж. Г. Мид, Т. Парсонс, Э. Эриксон и др.), подтвердивший актуальность обращения к социальным факторам развития личности.

Рассмотрим кратко историю понятия толерантность. Впервые «толерантность» в научный оборот вводит в XVIII в. Дестют де Траси. Вначале данный термин трактовался им как «терпеливость», а затем как «терпимость» [3, с. 89]. Толерантность означает уважение, принятие и терпимость к другому образу жизни, поведению. Но нельзя это понимать как безразличие или снисхождение. Толерантность это не уступка и она не требует отказа от своих убеждений.

Исследование проблемы толерантности к иным представителям общества является одним из направлений отечественной науки. В частности, рассмотрению вопросов толерантности посвящены работы Р. Р. Валитова, В. М. Золотухина, Н. В. Круглова и других.

Формирование толерантности к лицам с сенсорными нарушениями изучали разные ученые, в частности Н. А. Коростелевская [3, с. 4–6]. Она рассматривает данный феномен как целенаправленный, организованный и контролируемый процесс формирования человека, как его позитивная, т. е. адекватная общественным ценностям и потребностям социализация, осуществляемая институтами общества, в первую очередь, учреждениями системы образования.

В ходе проведения нашего исследования изучалось не только отношение студентов к инвалидам, но и оценка их готовности к практическому взаимодействию. В анкетировании приняли участие бакалавры 2 курса по двум разным профилям: «Психологии образования» и «Безопасность жизнедеятельности». Такая выборка обоснована различиями профилей. Результаты анкетирования представлены в табл. 1 и 2, где ответы дифференцируются в зависимости от группы (табл. 1, 2). Всего на начальном этапе участвовали 26 человек, из них 13 человек из группы БЖД (50 %) и 13 человек из группы ПЛО (50 %). Возрастной ценз участников данного этапа исследования составлял от 18 до 20 лет.

Таблица 1

**Отношение студентов-бакалавров к лицам
с глубокими нарушениями слуха по методике А. И. Герциной
«Анкета инвалид по слуху»**

<i>Варианты ответов</i>	<i>БЖД</i>		<i>ПЛО</i>		<i>Всего</i>	
	<i>Абс.</i>	<i>%</i>	<i>Абс.</i>	<i>%</i>	<i>Абс.</i>	<i>%</i>
Высокий уровень толерантности	3	23	2	15	5	19
Средний уровень толерантности	10	77	8	61	18	74
Низкий уровень толерантности	-	-	3	22	3	7

Таблица 2

**Отношение студентов-бакалавров к лицам
с глубокими нарушениями зрения по методике А.И. Герциной
«Инвалид по зрению»**

<i>Варианты ответов</i>	<i>БЖД</i>		<i>ПЛО</i>		<i>Всего</i>	
	<i>Абс.</i>	<i>%</i>	<i>Абс.</i>	<i>%</i>	<i>Абс.</i>	<i>%</i>
Высокий уровень толерантности	2	12	-	-	2	8
Средний уровень толерантности	8	69	10	81	18	69
Низкий уровень толерантности	3	19	3	19	6	23

При обработке результатов анкетирования руководствовались базовыми принципами распределения всех респондентов на группы, исходя из уровня их толерантности. Было выделены 3 группы (с высоким, средним и низким уровнем толерантности студентов-бакалавров к инвалидам по зрению и слуху) и дана характеристика этих групп, отражающая их поведение. Первая группа с низким (интолерантным) уровнем характеризуется сознательным отказом признавать, принимать и понимать инвалидов как равных. Вторая группа со средним уровнем толерантности характеризуется признанием и принятием не слышащих и незрячих как равных, но при этом (зачастую неосознанно) разделяют некоторые общественные предрассудки и стереотипы в отношении людей с инвалидностью. Третья группа респондентов с высоким уровнем толерантности характеризуется безоговорочным признанием права инвалидов на иной образ жизни, принятие их ценностей.

Как видно из данных, представленных в таблицах, студенты, обучающиеся по профилю «психология образования», имеют приблизительно такой же средний уровень толерантности, как и студенты естественнонаучного профиля (география), имея лишь небольшие различия. Это не говорит об их (бакалавров-психологов) негативном отношении к лицам с сенсорными нарушениями, а лишь показывает неготовность будущих психологов к работе с инвалидами. По результатам анкетирования так же можно сказать, что к глухим отношение немного выше, чем к слепым (на 2–3 %). Необходимо учитывать и вероятность социально-одобряемых ответов, поэтому нельзя говорить о полной надежности данной методики, т. к. она подразумевает только объективные результаты.

На основе проведенного анкетирования, среди студентов ЗабГУ, можно утверждать, что в настоящее время нельзя говорить о толерантности как об окончательно сформировавшемся отношении к инвалидам с сенсорными нарушениями.

Воспитание в человеке отношения толерантности к лицам с ограниченными возможностями здоровья, должно способствовать формированию у молодежи навыков независимого мышления, критического осмысления и выработке суждений, основанных на моральных ценностях.

В связи с этим, инклюзивное обучение в настоящее время является важным шагом на пути к формированию толерантного отношения молодого поколения к инвалидам, т. к. предполагает процесс обучения детей с особыми потребностями в общеобразовательных школах, а затем и высших учебных заведениях. Министерство образования и науки РФ инициировало проведение в школах, колледжах и вузах Всероссийского интернет-урока «Доброты» (главная цель – сформировать толерантное отношения к лицам с нарушениями развития).

Несмотря на положительные изменения в отношении к инвалидам, происходящие в российском обществе в связи с демократическими реформами, все еще сохраняется барьеры между инвалидами и здоровой частью населения.

Для преодоления этих преград необходим не только высокий уровень материальной базы, технических средств, ме-

дицины и т. д., но и изменение характера взаимоотношений общества и инвалидов. Поэтому Правительство РФ продлило действие программы «Доступная среда», целью которой является всевозможные условия для безбарьерного доступа инвалидов к реабилитационным и другим услугам, в т. ч. образованию и трудоустройству. Сегодня необходимо формировать в массовом сознании, с помощью социально-психологической работы, а так же через средства СМИ, адекватный образ незрячего и неслышащего человека. Так же необходимо проводить тренинги-семинары, открытые занятия, посещать круглые столы и взаимодействовать с людьми, имеющими нарушения в развитии.

Список литературы

1. Герцина А. И. Социально-реабилитационные технологии: учеб.-метод. комплекс. СПб., 2008. С. 10–16.
2. Замский Х. С. Умственно отсталые дети. История изучения, воспитания и обучения с древних времен до середины XX века. М.: Образование, 1995.
3. Коростелева Н. А. Теоретические аспекты формирования толерантного отношения к студентам-инвалидам в высшей школе // Педагогика: традиции и инновации: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, декабрь 2013 г.). Челябинск: Два комсомольца, 2013. С. 4–6.
4. Коростелева Н. А., Краснов А. М., Леонов В. В. Актуальность проблемы формирования толерантного отношения к студентам-инвалидам в современном социуме // Научно-педагогическое обозрение. 2014. № 1 (3).
5. Малофеев Н. Н. Специальное образование в России и за рубежом: в 2 ч. М.: Печатный двор, 1996.

Проблемы школьной неуспеваемости

*К. Г. Прокопьева, студентка 3 курса,
научный руководитель Е. А. Лушина, ассистент,
Забайкальский государственный университет, г. Чита*

Школьная неуспеваемость является одной из важных проблем в педагогике и педагогической психологии.

М. Н. Данилов, В. И. Зыкова, Н. А. Менчинская, Т. А. Владова, М. С. Певзнер, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, А. А. Смирнов, Л. С. Славина, Ю. К. Бабанский посвящают большое количество своих работ решению проблем школьной неуспеваемости.

А. В. Тончева под неуспеваемостью подразумевает отставание в учении, при котором школьник за отведенное время не овладевает на удовлетворительном уровне знаниями, предусмотренными учебной программой. По ее мнению, для преодоления школьной неуспеваемости, необходимо знать причины ее возникновения [5].

Ю. З. Гильбух успеваемость разделил на две большие группы:

1) Общая неуспеваемость – это стойкое, относительно длительное отставание ученика по основным предметам школьной программы (русский язык и математика);

2) Специфическая неуспеваемость затрагивает один из этих предметов при удовлетворительной или хорошей успеваемости по остальным предметам школьного курса.

Н. А. Менчинская и ее ученики Г. А. Антонова, В. И. Зыкова, З. И. Калмыкова, Н. И. Мурачковский, А. М. Орлова изучали психологические проблемы школьной неуспеваемости наиболее подробно. Эти причины прописаны в монографии «Психологические причины неуспеваемости» [4, с. 112].

По мнению Н. А. Менчинской, мышление – это главный психический процесс, который влияет на обучаемость школьника [2].

Н. И. Мурачковский исследовал память и внимание слабоуспевающих школьников. Слабоуспевающим и неуспевающим учащимся нужно было запомнить 20 слов и 20 цифр.

В процессе исследования неуспевающие запомнили 7 слов и 5 цифр, а успевающие 7 слов и 6 цифр. При исследовании внимания получились аналогичные результаты, неуспевающие школьники в среднем допустили по 7 ошибок, а хорошо успевающие допустили по 8 ошибок, но при этом темп работы неуспевающих был достаточно ниже (20–50 %), чем у успевающих. Вследствие этого исследования выявили, что первоисточником трудностей у слабоуспевающих детей является мышление, а не память и внимание [2].

Ученые, которые проводили обучение и исследовали мышление слабоуспевающих детей, сделали определенные выводы. Дети не умеют делать дедуктивные умозаключения, они затрудняются произвести обобщение на основе выделения существенных признаков, испытывают трудности при проведении соотносительного анализа, а также у них достаточно низкий уровень обобщения и абстрагирования.

Для неуспевающих детей в школьном процессе характерны такие черты как: слабая самоорганизация, неумение управлять вниманием, нежелание прилагать усилия. Дети склонны к некритичному переносу способов действия. Они стремятся избежать умственной работы, ищут обходные пути, которые освобождают их от необходимости мыслить. Все перечисленные выше характеристики неуспевающих детей приводят к значительному снижению уровня умственного развития.

Школьная неуспеваемость проявляется не только в низкой умственной способности и нежелании учиться, она вызывается совокупностью причин [5, с. 100].

М. К. Акимова и В. Т. Козлова выделили основные психологические причины школьной неуспеваемости:

1) Несформированность приемов учебной деятельности. К этой причине чаще всего относят неадекватные способы учебной работы (дети не умеют учиться);

2) Недостатки развития психических процессов, то есть мыслительной сферы ребенка, внимания и памяти;

3) Неадекватное использование ребенком своих индивидуально-типологических особенностей, проявляемых в познавательной деятельности. Эта причина часто связана с неуверенностью в себе [1].

Также к причинам школьной неуспеваемости ребенка стоит отнести:

– неподготовленность к школьному обучению, несформированность предпосылок и навыков деятельности. Дети не приучены подчиняться требованиям, они невнимательны в процессе выполнения задания, неусидчивы, нецеленаправленны в работе, не умеют доводить начатое дело до конца;

– неблагоприятные условия жизни ребенка в семье. К этой причине относят отсутствие контроля и помощи в учебе со стороны родителей, конфликтная ситуация в семье, несоблюдение режима дня. Все перечисленное может привести к педагогической запущенности. У детей наблюдается ограниченный словарный запас, а также они не владеют элементарными логическими операциями;

– неуспеваемость, связанная с астеническим состоянием ребенка, вызванным длительной болезнью. У ребенка ослабляется память, внимание, нарушается поведение, он быстро устает.

А. Я. Коменский причины школьной неуспеваемости разделил на две большие группы:

1) Внешние (экзогенные) – факторы, воздействующие на учащегося извне, то есть это влияние родителей и приятелей, а также воздействие учителей;

2) Внутренние (эндогенные) – факторы личностного, интеллектуального и физиологического плана. К ним относят нежелание учиться, злобность, упрямство, отсутствие способностей, нарушение физического здоровья и физические недостатки развития [3].

Некоторые специалисты отмечают, что проблемы школьной неуспеваемости могут быть как педагогическими, медицинскими, социальными, так и психологическими. Поэтому, для повышения уровня школьной успеваемости, необходимо объединение усилий специалистов разного профиля.

Необходимо отметить, что на сегодняшний день появилась еще одна причина, влияющая на успешное обучение школьников – это активная компьютеризация населения.

Изучением причин школьной неуспеваемости занимались и занимаются многие ученые разных стран, так как в системе

образования и в самом обществе с каждым годом появляются все новые и новые аспекты, которые требуют углубленного изучения.

Для преодоления школьной неуспеваемости К. Н. Волков выделил следующие методы работы:

1. С неуспевающими детьми необходимо проводить работу с теми их особенностями мыслительной деятельности, которые тормозят успешное обучение;

2. В процессе работы с неуспевающими детьми необходимо использовать наглядные образцы, материалы, пособия, но при этом нужно следить, чтобы внимание не сосредотачивалось на второстепенных признаках, так как они могут отвлекать от решения главной мыслительной задачи;

3. Рекомендуются упражнения по развитию логической структуры доказательств, по выборке умозаключений;

4. Проводить больше упражнений, которые требуют сопоставительного анализа;

5. На первом этапе обучения детей с низкой обучаемостью, целесообразно занимать ребенка более простыми видами деятельности. Это дает возможность четко организовать выполнение учебной работы, вызвать у них удовлетворение от сознания того, что они успешно справляются с заданиями;

6. Необходимо оказывать помощь детям в виде совместного решения аналогичной задачи;

7. Предъявлять детям легкие «очевидные» задачи, которые могут быть решены самостоятельно. Это поможет выработать положительное отношение к самостоятельной работе;

8. Для каждого ребенка с низким уровнем обучаемости, необходим индивидуальный подход и поощрение.

Все вышеперечисленные методы работы с неуспевающими детьми прививают интерес к учению, устанавливают правильные отношения между учащимися и педагогом, создают благоприятный психологический климат в детском коллективе [2].

Список литературы

1. Акимова М. К., Козлова В. Т. Неуспевающие дети / Рабочая книга школьного психолога / под ред. И. В. Дубровиной. М., 1991. С. 189–196.

2. Волков К. Н. Психологи о средствах и путях оптимизации учебного процесса / Психологи о педагогических проблемах: кн. для учителя / под ред. А. А. Бодалева. М.: Просвещение, 1981. С. 42–49.

3. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. М.: Педагогика, 1982. Т. 1. 656 с.
4. Психологические проблемы неуспеваемости школьников / под ред. Н. А. Менчинской. М.: Педагогика, 1971. 272 с.
5. Тончева А. В. Причины неуспеваемости в школе // Профессиональная педагогика: новые вызовы и перспективы развития: сб. науч. трудов М.; Чебоксары: АПСН, 2011. С. 99–103.

К вопросу о психологических особенностях школьников подросткового возраста в контексте проблемы формирования толерантности

*О. Н. Пушкарёва, магистрант 1 курса,
научный руководитель С. Ю. Мохова, канд. психол. наук,
Забайкальский государственный университет, г. Чита*

Проблема толерантности, как в отечественных, так и в зарубежных исследованиях, изучается сравнительно недавно. Первые работы в этом направлении появляются лишь в середине 90-х годов XX века. Доказательством мирового признания необходимости изучения указанной проблемы стала Декларация принципов толерантности, утвержденная резолюцией 5.61 Генеральной конференции ЮНЕСКО от 16 ноября 1995 г.

Из Декларации следует, что «толерантность означает уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявления человеческой индивидуальности» [3].

Понятие «толерантность» в психолого-педагогическом контексте трактуется неоднозначно, несмотря на широкое применение данного термина в психологии и педагогике.

В научный оборот понятие «толерантность» было введено Г. Олпортом. Анализируя его взгляды, можно прийти к выводу о том, что толерантность либо интолерантность личности напрямую зависят от особенностей её психосоциального развития в подростковом возрасте.

Во многих культурах понятие «толерантность» является своеобразным синонимом «терпимости».

В исследованиях А. А. Реан, Я. Л. Коломинского терпимость понимается как свойство личности, которое связано с отношением к различным мнениям, непредубежденностью в оценке людей и событий. И.С. Кон рассматривает терпимость как моральное качество, которое характеризует отношение к интересам, убеждениям, верованиям, поведению, привычкам других людей, выражающееся в стремлении достичь взаимопонимания и согласования разнообразных интересов и точек зрения без применения давления, преимущественно методами разъяснения и убеждения [1].

Уполномоченный по правам человека в Пермском крае Татьяна Марголина разграничивает понятия «терпимость» и «толерантность»: «Терпеть – значит, наступать на себя, уступать кому-то. Понятие «толерантность» несёт в себе другие смыслы, толерантность понимается как активное социальное поведение, к которому человек приходит добровольно и сознательно» [7].

Современному обществу нужна личность, умеющая выстраивать отношения на основе понимания и взаимного признания. Однако расслоение российского общества по экономическим, социальным и другим признакам, высокие темпы перемещения и миграции населения привели к росту нетерпимости, терроризма, развитию религиозного экстремизма, обострению межнациональных отношений, вызванных локальными войнами, проблемами беженцев и т. д. Среди молодежи усилился нигилизм, демонстративное и вызывающее поведение, в крайних формах стало проявляться интолерантное отношение к окружающим. В таких условиях особое внимание стоит уделять воспитанию толерантности в подростковом возрасте, поскольку именно в этот период жизни процессы личностного формирования и адаптации в социуме протекают наиболее активно [6].

Подростковый возраст – это самый долгий переходный период, который характеризуется рядом физических, психологических, социальных изменений. В это время происходят существенные личностные преобразования. В психологическом словаре подростковый возраст характеризуется как *«стадия*

онтогенетического развития между детством и взрослостью (от 11–12 до 16–17 лет), которая характеризуется качественными изменениями, связанными с половым созреванием и вхождением во взрослую жизнь» [5].

Толерантность включает в себя комплекс индивидуально-психологических особенностей, определяющих успешность адаптации и интеграции в обществе. Структурными компонентами толерантности личности, формирование которых приходится на подростковый период, являются: мотивационно-ценностный, когнитивный, эмоционально-волевой и конативный [4].

В исследованиях И. В. Дубровиной подтверждается, что в подростковом возрасте в самосознании ребенка происходят существенные качественные изменения. На когнитивном уровне это проявляется в повышении значимости системы собственных ценностей, усилении личностного, психологического, динамического аспектов самопринятия; в формировании эмоциональной сферы – в перерастании частных самооценок отдельных качеств личности в общее, целостное отношение к себе. Развитие регуляторной стороны проявляется во все большей дифференцированности, умении отделять успех или неуспех в конкретной деятельности от общего отношения к себе [2].

Учитывая психологические особенности подросткового возраста, можно прийти к выводу, что именно в подростковый период нужно активно влиять на формирование толерантности.

Список литературы

1. Дагбаева С. Б., Шемякина Е. С. Психология этнической толерантности: учебное пособие для студентов вузов / под ред. С. Б. Дагбаевой. М.: Буки Веди, 2013. 192 с.
2. Дубровина И. В. Школьная психологическая служба: вопросы теории и практики. М.: Педагогика, 1991. 232 с.
3. Декларация принципов толерантности ЮНЕСКО [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.culture.of.peace.ru/tolerance/document/tol.htm> (дата обращения: 18.03.16).
4. Кузнецова Ю. В. Психологические факторы развития толерантности в подростковом возрасте [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.dslib.net/psixologia-razvitja/psihologicheskie-factory-razvitija-tolerantnosti-v-junosheskom-voznaste.html> (дата обращения: 31.03.16).

5. Реан А. А. Психология подростка. М., 2003. С. 88–89.
6. Санникова Н. А., Маринина Г. И. Воспитание толерантности у подростков. «Студенческий научный форум» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.scienceforum.ru/2014/532/735> (дата обращения: 20.03.16).
7. Студопедия. Толерантность и терпимость. Социологические теории [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://studopedia.ru/3_201708_tolerantnost-i-terpimost.htm (дата обращения: 29.03.16).

Нейропсихологическая диагностика и коррекция функциональной готовности старших дошкольников с ЗПР при подготовке руки к письму

*О. А. Пятина, студентка 4 курса,
научный руководитель Л. Г. Заборина, канд. психол. наук,
Забайкальский государственный университет, г. Чита*

В дефектологии задержка психического развития (ЗПР) – это недоразвитие высших психических функций (ВПФ), являющееся временным и компенсирующееся коррекционными воздействиями в детском возрасте.

Ведущей составляющей готовности к обучению в школе, прежде всего, является «функциональная готовность» или же «школьная зрелость», предполагающая определённый уровень созревания мозговых структур и нервно-психологических функций. Данный вид готовности к школе предполагает развитие мелких и крупных движений, развитие органов чувств, запаса знаний и их согласованную работоспособность.

При ЗПР характерна мозаичность нарушений мозговых функций. У дошкольников с ЗПР нарушения функциональной готовности обнаруживаются на разных уровнях нервной и нервно-психической организации (Н. И. Озерецкий). Наибольший дисбаланс отмечается в категории моторики кистей и пальцев рук, оказывающих влияние на уровень сформированности ВПФ. Данное явление отрицательно сказывается на продуктивной деятельности дошкольников с ЗПР, то есть лепке, рисовании, конструировании [3].

И. В. Дубровина определяет понятие «школьной зрелости» как соотносённость степени созревания определённых мозговых структур, нервно-психических функций, отвечающих условиям и задачам школьного обучения. Школьная зрелость-функциональная зрелость [4;5].

Нейропсихологические методы воздействия для детей с ЗПР являются наиболее эффективными. Это вызвано теоретической основой детской нейропсихологии, основанной на принципах, разработанных Л. С. Выготским и А. Р. Лурия:

1. Принцип социогенеза ВПФ;
2. Принцип системного строения ВПФ;
3. Принцип динамической организации и локализации ВПФ.

Детская нейропсихология – наука о формировании функциональной мозговой организации в онтогенезе [6]. С помощью нейропсихологических методик у дошкольников с ЗПР можно обследовать моторику и различные виды движений. Каждый участок мозга вносит своё специфическое участие в организацию полноценного предметного действия, соответственно, по двигательным нарушениям можно определить, какой участок мозга «не срабатывает» [2].

Письмо – сложный навык, требующий хорошей координации движений всего тела и особенно мышц ведущей руки. В дошкольном возрасте ребёнка целесообразно готовить к овладению навыком письма посредством развития мелкой моторики, оказывающей глобальное воздействие на высшие психические функции [1].

С целью разработки и апробирования нейропсихологической коррекционной программы подготовки руки к письму старших дошкольников с ЗПР проведено исследование с детьми МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 77». В ходе исследования были определены экспериментальная, включающая детей с ЗПР, и контрольная группа-дети с общим недоразвитием речи (ОНР). Результатом проведённой нейропсихологической диагностики был сравнительный анализ полученных данных о функциональной асимметрии рук старших дошкольников, топической локализации функциональ-

ных нарушений при первичной (до) и повторной (после) диагностики функциональной готовности у выявленных групп. Также был проведён качественный анализ функциональной готовности старших дошкольников данных групп-готовности к овладению навыком письма.

Нейропсихологическая коррекционная программа подготовки руки к письму разработана для старших дошкольников с ЗПР, согласно принципам и задачам нейрокоррекции детского возраста. Это обусловлено тем, что у данной категории детей выявлены нарушения созревания мозговых структур, активно участвующих в формировании функционального состава письма. Данная программа связана с идеей «замещающего онтогенеза» (А. В. Семенович). Это обусловлено тем, что в данном направлении воздействию подвергается сенсомоторный уровень, необходимый для формирования навыка письма, и позитивно влияющий на активное развитие ВПФ.

Программа состоит из 16 занятий, составляющих 2 курса: курс индивидуальных занятий с ребёнком и курс групповых занятий с детьми.

Каждый курс включает в себя 8 занятий, продолжительность индивидуального занятия составляет 50 минут, группового – 60 минут. В связи с достаточно длительным временным условием проведения коррекционных занятий мы активно осуществляли динамические паузы, например, коррекционно-развивающую деятельность прерывали релаксационными упражнениями, включив музыку, лёжа на коврик представляли море и т. п., могли прервать занятие прогулкой в целях соблюдения режимных моментов. Занятия проводились ежедневно, за исключением пятницы, с попеременным чередованием индивидуальных и групповых занятий.

Общий план коррекции:

І. Блок коррекции кинестетического фактора.

Содержание занятий:

- 1) Упражнения на расширение сенсомоторного репертуара (руки);
- 2) Творческие задания;

II. Блок коррекции пространственного фактора.

Содержание занятий:

1) Комплекс упражнений на развитие пространственных представлений.

III. Блок коррекции кинетического фактора.

Содержание занятий:

1) Комплекс динамических и графических упражнений;

IV. Блок коррекции фактора произвольной регуляции.

Содержание занятий:

1) Разминки;

2) Дыхательные гимнастики; дыхательная гимнастика «вдох-задержка-выдох-задержка»;

3) Самомассаж ладоней и пальцев рук;

4) Растяжки.

V. Блок коррекции межполушарного фактора.

Содержание занятий:

1) Глазодвигательные упражнения: сначала выполняет психолог, а затем сам ребёнок;

2) Базовые сенсомоторные взаимодействия.

Применение нейропсихологической коррекционной программы подготовки руки к письму старших дошкольников с ЗПР положительно влияет на уровень развития мозговых структур, составляющих функциональный состав письменной деятельности (А. Р. Лурия).

Список литературы

1. Бернштейн Н. А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности. М.: Просвещение, 1966. 494 с.

2. Вассерман Л. И., Дорофеева С. А., Меерсон Я. А. Методы нейропсихологической диагностики. СПб.: Стройлеспечать, 1997. 198 с.

3. Марковская И. Ф., Екжанова Е. А. Развитие тонкой моторики рук у детей с задержкой психического развития // Дефектология. 1988. № 4. С. 62–65.

4. Омельченко Е. М. Современные подходы к изучению проблемы готовности к школьному обучению детей старшего дошкольного возраста // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2009. № 2. С. 68–76.

5. Сергеева О. А., Филиппова Н. В., Барыльник Ю. Б. Психологическая готовность к школьному обучению детей с задержкой психического развития // Бюллетень медицинских интернет-конференций. 2014. № 11. Т. 4. С. 1292–1294.

6. Цветкова Л. С. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста: учеб. пособие. 2-е изд. М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: МОДЭК. 2006. 296 с.

Взаимосвязь уровней толерантности и сплоченности классного коллектива подростков

*Е. В. Рожкова, студентка 4 курса,
научный руководитель С. Б. Дагбаева, д-р психол. наук, доцент,
Забайкальский государственный университет, г. Чита*

Проблема толерантности, как в отечественных, так и в зарубежных исследованиях изучается сравнительно недавно. Первые работы в этом направлении Гордона Олпорта, Мишеля Борба, Роберта Вантберга и других авторов появляются лишь в середине 90-х годов XX века. Доказательством мирового признания необходимости изучения указанной проблемы стала Декларация принципов толерантности, утвержденная резолюцией 5.61 Генеральной конференции ЮНЕСКО от 16 ноября 1995 г. Она провозглашает 16 ноября ежегодно отмечаемым Международным днем, посвященным толерантности, и приводит международное определение понятия толерантности и противоположного ему понятия интолерантности.

В России изучение проблемы толерантности связано с огромной ролью указанной проблемы в формировании неконфликтного, монолитного общества. Первые работы в этой области появились в начале XXI века в исследованиях ученых МГУ им. М. В. Ломоносова в научно-публицистическом вестнике «Век толерантности».

Толерантность, сформированная в школьные годы, является важнейшим условием снижения напряженности в социуме. Следовательно, на систему образования, а в частности, на педагогов ложится серьезная нагрузка по выстраиванию

новых отношений в обществе. Школа, семья, средства массовой информации не всегда способствуют формированию у подростков гуманистических ориентиров, готовности к взаимопониманию, взаимодействию, то есть толерантным отношениям [1].

Нередко возникают проблемы, связанные с взаимопониманием, принятием позиции «другого», с другими ценностями, возможностями или интеллектуальным уровнем. Слияние двух классов или нескольких классов, приход новых людей в уже сложившуюся группу также является фактором обострения межличностных отношений, сепарации, конкуренции и создания различных группировок в классе, противопоставление «хороших своих – плохим чужим». Это влияет на все стороны жизни, включая учебную деятельность.

Так, если в классе большинство детей нетерпимы к друг другу по различным причинам, то групповой нормой может стать низкая успеваемость, отсутствие инициативы на уроке, непосещаемость занятий, невыполнение домашних заданий. Отсутствие взаимопонимания, сострадания и интереса к одноклассникам, наличие негативных проявлений, приводят к возникновению конфликтов между одноклассниками [2].

В современных исследованиях, термин «толерантность» понимается как признание за другими права на уважение их личности и самоидентичности; это готовность к принятию иных логик и взглядов, право отличия, непохожесть, «инаковость»; терпимость по отношению к взглядам, обычаям, мнениям других (личностей, групп, обществ, государств и т. д.). В настоящее время сложились разные подходы к трактовке понятия «толерантность» в разных областях науки [3].

Сплоченность групповая – один из процессов групповой динамики, характеризующий степень приверженности к группе ее членов. В качестве конкретных показателей групповой сплоченности, как правило, рассматриваются: 1) уровень взаимной симпатии в межличностных отношениях – чем большее количество членов группы нравятся друг другу, тем выше ее сплоченность; 2) степень привлекательности (полезности) группы для ее членов – чем больше число тех людей, кто удов-

летворен своим пребыванием в группе, то есть тех, для кого субъективная ценность приобретаемых благодаря группе преимуществ, превосходит значимость затрачиваемых усилий, тем выше сила ее притяжения, а, следовательно, и сплоченность.

Основываясь на указанных теоретических положениях, мы провели эмпирическое исследование с целью выявления взаимосвязи уровня толерантности и сплоченности коллектива. Методики диагностики: экспресс-опросник «Индекс толерантности», шкала взаимоотношений (психологический климат группы школьников), «Индекс групповой сплоченности Сижора».

По результатам диагностики с помощью экспресс-опросника «Индекс толерантности» были получены следующие результаты: 18 человек из 20 показали средний уровень толерантности. 1 человек показал низкий уровень, и 1 человек высокий уровень толерантности. Для респондентов, показавших средний уровень характерно сочетание как толерантных, так и интолерантных черт. В одних социальных ситуациях они ведут себя толерантно, в других могут проявлять интолерантность.

По результатам тестирования класса с помощью шкалы взаимоотношений «Психологический климат группы школьников», вычислив среднее значение климата, мы получили среднегрупповой показатель 51 балл, что свидетельствует в целом о благоприятном климате в классе.

По результатам исследования с помощью Индекса групповой сплоченности Сижора, были получены следующие результаты: 17 человек из 20 считает, что сплоченность в классе является выраженной. По мнению 3 респондентов отношения в классе не могут быть охарактеризованы как сплоченные.

Результаты корреляционного анализа по Пирсону показали, что между уровнем толерантности и уровнем сплоченности коэффициент корреляции равен 0,15, что свидетельствует о наличии положительной связи между толерантностью и сплоченностью. Между уровнем сплоченности класса и психологическим климатом класса коэффициент корреляции ра-

Психологическая совместимость как показатель эффективной работы машиниста и его помощника

*Е. К. Садовникова, магистрант,
научный руководитель Н. Н. Попова, канд. пед. наук,
Забайкальский государственный университет, г. Чита*

В настоящее время проблема психологической совместимости локомотивных бригад становится всё более востребованной. Так, по данным о нарушениях локомотивными бригадами нормативных документов, которые были выявлены по регистрирующим устройствам и скоростемерным лентам, за истекший период 2014 года, количество нарушений в совместной деятельности машинистов и помощников машинистов на российских железных дорогах возросло в сравнении с 2013 годом на 17,2 %. Практика поездной работы локомотивных бригад показала, что проявление несогласованности в действиях машиниста и его помощника. Наличие в бригадах межличностных конфликтов снижает эффективность совместной деятельности вплоть до грубых нарушений безопасности движения поездов.

Проблема изучения феномена психологической совместимости в разное время рассматривались как отечественными, так и зарубежными учёными и исследователями. В отечественных исследованиях психологическая совместимость рассматривалась с точки зрения процесса в трудах Ф. Д. Горбова, А. Г. Ковалёва, В. В. Бойко, М. А. Новикова, Н. Н. Обозова, Р. Л. Кричевского и др. В зарубежных исследованиях психологическая совместимость рассматривалась как результат совместной деятельности (М. Шоу, В. Шутц, И. Олтмен, В. Хейторн и другие).

Несмотря на существующую теоретическую разработанность исследуемой проблемы, на практике психологическая совместимость машиниста и его помощника при комплектовании локомотивных бригад осуществляется без существенной опоры на теорию. Важным считается комплектовать локомотивные бригады по профессионально-важным качествам машиниста и его помощника, игнорируя при этом совместимость по индивидуальным и личностным свойствам [2, с. 127].

Таким образом, в нашем исследовании под психологической совместимостью понимается оптимальное сочетание индивидуально-личностных характеристик партнеров (сходство или различие данных характеристик), приводящих к эффективному взаимодействию (Н. Н. Обозов с позиции структурного подхода) [3, с. 103] и рассматривается данный феномен на следующих уровнях: психофизиологический, психологический и социально-психологический [4, с. 208].

Исследование проводилось на базе лаборатории психофизиологического обеспечения НУЗ «Дорожная клиническая больница на станции Чита 2» ОАО «РЖД» с 16 февраля по 28 марта 2015 года. Общая выборка составила 60 человек, т. е. 30 локомотивных бригад, работающих эффективно вместе на протяжении длительного срока.

Цель исследования – изучить особенности психологической совместимости как показателя эффективной работы машиниста и его помощника.

Гипотеза исследования: исходя из того, что психологическая совместимость является многоуровневым феноменом, мы предполагаем, что имеется связь между уровнями психологической совместимости и эффективностью совместной работы машиниста и его помощника: чем лучше совместимы локомотивные бригады, тем эффективнее их совместная деятельность.

Эффективность совместной работы машиниста и его помощника измерялась: методом экспертного оценивания (экспертами были машинисты – инструктора локомотивных бригад); батареей психодиагностических методик: методика диагностики межличностных отношений Т. Лири (в адаптации Л. Н. Собчик – ДМО) [7, с. 73–92]; личностный опросник Г. Айзенка [5, с. 175]; тест Кеттелла (16-PF A) [1, с. 336]; методика «Уровень субъективного контроля» (УСК) Дж. Роттера (адаптация Е. Ф. Бажина, С. А. Голынкиной, А. М. Эткинда) [6, с. 117].

По результатам полученных в ходе исследования данных нами была составлена таблица 1, которая отражает психологическую совместимость как показатель эффективной работы машиниста и его помощника.

Таблица 1
Психологическая совместимость как показатель эффективности работы машиниста и его помощника

№	Совместный стаж работы	Уровни психологической совместимости			Оценки эффективности работы экспертами				
		психофизиологический	психологический	социально-психологический	4,5	4,7	4,8	4,9	5
1	8 лет	Средний	Высокий	Высокий					+
2	1 год	Средний	Высокий	Средний			+		
15	2 года	Низкий	Средний	Низкий		+			
4	3 года	Средний	Высокий	Низкий			+		
20	4 года	Низкий	Высокий	Средний			+		
5	5 лет	Низкий	Средний	Высокий					+
6	6 лет	Низкий	Средний	Средний					+
7	7 лет	Средний	Высокий	Низкий					+

Исходя из данных таблицы, можно сделать вывод о том, что для того, чтобы совместная деятельность машиниста и помощника машиниста была наиболее эффективной, и при этом они могли комфортно взаимодействовать на протяжении длительного времени, комплектование бригад нужно осуществлять с учётом всех трёх уровней психологической совместимости: психофизиологическом, психологическом и социально-психологическом.

С целью проверки гипотезы о связях между переменными был осуществлён корреляционный анализ с использованием коэффициента корреляции Пирсона. Корреляционный анализ полученных данных осуществлялся с помощью статистической программы SPSS, версия 17.0 for Windows. Полученные результаты отражены в табл. 2.

Материалы таблицы 2 свидетельствуют об отсутствии корреляции, связанной с психофизиологическим уровнем психологической совместимости, что может свидетельствовать о том, что на данном уровне требуется более точная диагностика с помощью психофизиологического оборудования. Мы выяснили, что существует слабая положительная прямая взаимосвязь между изучаемыми переменными только на двух уровнях: психологическом и социально-психологическом, что частично подтверждает выдвинутую нами гипотезу.

Таблица 2

Корреляции уровней психологической совместимости с оценкой эффективности деятельности локомотивных бригад

<i>Психологический уровень</i>	<i>Психологический уровень</i>	<i>Значение коэффициента корреляции</i>	<i>Социально-психологический уровень</i>	<i>Значение коэффициента корреляции</i>
-	Самоконтроль поведения	0,189	Конформизм/ нонконформизм	0,197
-	Практичность/ мечтательность	0,124	Доверчивость/ подозрительность	0,150
-	Жёсткость/ чувствительность	0,151	Смелость/ робость	0,185
-	Интеллект	0,131	Дружелюбный тип отношения к окружающим	0,115
-	Интернальность в отношении здоровья	0,154	Подозрительный тип отношения к окружающим	0,183
-	Интернальность в межличностных отношениях	0,161	Агрессивный тип отношения к окружающим	0,116
-	-	-	Эгоистичный тип отношения к окружающим	0,162

Список литературы

1. Батаршев А. В. Темперамент и характер: Психологическая диагностика. М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. 228 с.
2. Бугайченко И. И. Психологические аспекты надёжности профессиональной деятельности работников локомотивных бригад // Вестник Харьковского национального автомобильно-дорожного университета. 2012. № 59. С. 125–130.
3. Обозов Н. Н. Психологическая совместимость и срабатываемость как факторы эффективности труда // Промышленная социальная психология. Л., 1982. С. 102–108.
4. Обозов Н. Н. Совместимость и срабатываемость людей. СПб., Облик, 2000. 212 с.
5. Пугачев В. П. Тесты, деловые игры, тренинги в управлении персоналом: учеб. для студентов вузов. М.: Аспект Пресс, 2003. 285 с.
6. Реан А. А. Практическая психодиагностика личности: учеб. пособие. СПб.: Изд-во СПб ун-та, 2001. 224 с.
7. Собчик Л. Н. Методы психологической диагностики // Вып. Диагностика межличностных отношений. Модифицированный вариант интерперсональной диагностики Т. Лири. Метод. руководство. М., 1990. С. 73–92.

Проявление страхов у детей старшего дошкольного возраста в зависимости от уровня развития воображения

*Л. С. Самохвалова, студентка 4 курса,
научный руководитель Е. В. Гольберт, канд. пед. наук,
Забайкальский государственный университет, г. Чита*

В современное время ребенок подвергается влиянию множества неблагоприятных факторов, которые могут привести к задержке развития потенциальных возможностей личности. Ученые отмечают, что происходит рост числа детей с разнообразными страхами, которые ведут к развитию повышенной возбудимости и тревожности. Всё более актуальной становится проблема изучения эмоциональной сферы ребенка и, в частности, природы детских страхов [8, с. 8].

Анализ научной литературы показывает, что для психологической теории проблема страхов не нова. Выявлению воз-

растной специфики детских страхов, их причинам посвящены работы зарубежных (С. Холл, З. Фрейд, Г. С. Салливан и др.) и отечественных (В. И. Гарбузов, А. И. Захаров, В. В. Лебединский и др.) ученых.

Необходимо отметить, что боязливость и страх в дошкольном возрасте не являются устойчивой чертой характера. Они поддаются коррекции и без последствий проходят у детей до десяти лет. Крайне важно вовремя обратиться к специалисту для преодоления устойчивых фобий у ребенка. Важность активной работы с детскими страхами обусловлена тем, что сам по себе страх способен оказывать патогенное влияние на развитие различных сфер личности. К. Д. Ушинский отмечал, что именно страх способен «спровоцировать человека на низкий поступок, изуродовать его морально и убить душу» [5, с. 11].

А. И. Захаров считает, что процесс приобретения страхов связан с действием трех факторов:

1. Врожденные источники. Каждый человек рождается с определенными чертами личности, называемыми «темпераментом». При этом стили реагирования, обусловленные темпераментом, являются довольно устойчивыми и делают некоторых детей уязвимыми к развитию страхов. Эти дети менее способны к преодолению стрессовых ситуаций.

2. Опыт. Столкновение с негативными событиями могут привести к развитию боязни по механизму классического обусловливания. Способность ранее не пугавшего раздражителя вызывать страх увеличивается, когда он связывается с событием, которое уже вызывает реакцию страха.

3. Мышление и воображение. Причиной страха может стать детское воображение, тем более, когда в него включаются неверные представления и ошибочные рассуждения.

Следовательно, воображение может способствовать преодолению детских страхов. Нужно только направить ребенка, что бы он мог им воспользоваться. Благодаря воображению дети видят чудовищ, которые прячутся в темноте, или верят в то, что реально существующее животное внезапно накинется на них. Но они также могут прибегнуть к своему воображению, чтобы победить страхи, овладение которыми по ряду причин становится затруднительным или практически невозможным.

Присутствие страха означает, что ребенок борется с негативными впечатлениями и стремится их одолеть. В том случае, если страхи не будут преодолены в детстве, то позднее они напомнят о себе, и уже взрослому человеку придется приложить большие усилия для их устранения [6; 9].

Исследования А. И. Захарова показали, что у детей дошкольного возраста количество страхов больше, чем в младшем школьном возрасте. По данным ученого, в старшем дошкольном возрасте происходит осознание детьми смерти как феномена прекращения жизни. Также, для них характерен страх животных, сказочных персонажей, страх войны, пожара, нападения [5, с. 43].

Страхи характерны для поведения именно тревожных детей. Тревожный ребенок стабильно находится в состоянии повышенной тревожности, если он ощущает, что не соответствует требованиям родителей, не совсем такой, каким его хотели бы видеть. Тревожность может укрепляться еще и потому, что наряду с завышенными требованиями к ребенку, он может оказаться в ситуации повышенного оберегания, чрезмерной заботы, предосторожностей [4, с. 21].

Базой осуществленного нами исследования детских страхов явилось Муниципальное Дошкольное Общеобразовательное Учреждение № 107 «ВундерКит» (г. Чита). Выборку составили дети старшего дошкольного возраста в количестве 27 человек в возрасте 6–7 лет (16 девочек и 11 мальчиков).

Тест А. И. Захарова «Страхи в домиках» позволил выявить: 44 % (12) детей имеют высокое число страхов, 26 % (7) детей имеют среднее число страхов, 30 % (8) детей имеют низкое число страхов. Дети, имеющие высокий уровень страхов, «заселяют» в черный домик более 11 страхов. При низком уровне страхов в черный домик дети «заселяют» менее 8 страхов.

Методика О.М. Дьяченко «Дорисовывание фигур» показала, что у 15 % (4 чел.) детей развит высокий уровень развития воображения, у 61 % (16) детей – средний уровень развития воображения, у 23 % (6) детей – низкий уровень воображения. Дети, обладающие высоким уровнем воображения, дают схематичные, иногда детализированные, но, как правило, ори-

гинальные рисунки (не повторяющиеся самим ребенком или другими детьми группы). Предложенная для дорисовывания фигурка является обычно центральным элементом рисунка. При низком уровне дети фактически не принимают задачу: они или рисуют рядом с заданной фигуркой что-то свое или дают беспредметные изображения («такой узор»). Иногда эти дети (для 1–2 фигурок) могут нарисовать предметный схематичный рисунок с использованием заданной фигурки. В этом случае рисунки, как правило, примитивные, с применением шаблонных схем.

Итак, развитое воображение может быть причиной страхов у детей дошкольного возраста. Дети настолько открыто и всепоглощающе воспринимают реальность, что порой не могут оценить ее достаточно критично с помощью разума. Они воспринимают всю информацию буквально, на эмоциональном уровне, и не всегда могут объективно отсеивать ее реальные отпечатки от захлестывающих подсознание фантазий.

Результаты исследования показывают, что дети старшего дошкольного возраста подвержены большому количеству страхов, особенно ярко из них проявляются социальные страхи. Было выявлено, что дети с высоким числом страхов в 50 % случаях имеют низкий уровень воображения, в 33 % случаях имеют высокий уровень воображения и лишь 17 % детей имеют средний уровень воображения. При среднем числе страхов у 72 % детей отмечается средний уровень воображения. Как высокий, так и низкий уровни воображения встречаются у 14 % детей. При низком числе страхов у 75 % детей выявлен низкий уровень воображения, когда по 12 % детей имеют высокий и средний уровни воображения.

По результатам проведенного исследования можно сделать вывод о том, что в данной группе детей необходима работа психолога по преодолению страхов, в том числе, посредством развития воображения.

Список литературы

1. Акопян Л. С. Атлас детских страхов. Самара: СГПУ, 2003. 172 с.
2. Анохин П. К. Эмоции // Большая медицинская энциклопедия: в 35 т. М., 1964. Т. 35. 339 с.

3. Арефьева Т. А. Преодоление страхов у детей: тренинг. 2-е изд. М.: Психотерапия, 2009. 288 с.
4. Астапов В. Тревога и тревожность: хрестоматия. М.: ПЕР СЭ, 2008. 300 с.
5. Захаров А. И. Дневные и ночные страхи у детей. СПб.: Речь, 2007. 320 с.
6. Захаров А. И. Как преодолеть страхи у детей. М.: Педагогика, 2000. 112 с.
7. Колпакова А. С. Детские страхи и способы их коррекции у детей младшего школьного возраста // Молодой ученый. 2014. № 3. С. 87–92.
8. Кражева Н. Л. Мир детских эмоций. Дети 5–7 лет. 2-е изд. Ярославль: Академия развития, 2005. 207 с.
9. Эберлейн Г. Страхи здоровых детей. М.: Знание, 2006. 192 с.

Психологические основы развития самостоятельности детей 4-го года жизни

*Н. Г. Седяева, магистрат 2 курса,
научный руководитель А. И. Улзытуева, д-р пед. наук, доцент,
Забайкальский государственный университет, г. Чита*

Сегодня основополагающим требованием общества к дошкольному образованию является формирование личности, самостоятельно и творчески решающей различные задачи, критически мыслящей, совершенствующей свои навыки и умения, способной творчески применять их в деятельности.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования ставит задачу развития у дошкольников инициативности и самостоятельности в разных видах деятельности – игре, общении, познавательно-исследовательской деятельности, конструировании и др. [7]. Дошкольный возраст является наиболее благоприятным периодом для формирования нравственно-волевых качеств личности, в том числе, основ самостоятельности.

Анализ психологических исследований обнаруживает разнообразие научных характеристик самостоятельности:

– волевое качество, «которое не может быть оторвано от общего отношения к окружающим, от независимости, уверенности в себе...» [6, с. 152];

- черта личности;
- показатель активности и пытливости личности, ее способности к познавательному поиску;
- умение увидеть и поставить новый вопрос, новую проблему и решить ее своими силами;
- развивающееся нравственное качество личности;
- самостоятельность, рассматриваемая с позиции умственного развития и познавательной активности личности.

В большинстве определений сущность самостоятельности проявляется, прежде всего, в интеллектуальной деятельности и нравственно-волевых чертах личности.

В. П. Дуброва считает самостоятельность ребенка дошкольного возраста свойством личности, выражающимся в нравственно-волевой направленности поведения и деятельности, проявляющейся в стремлении действовать, не прибегая к помощи окружающих, в активности, инициативе при организации деятельности и достижении ее результатов, в нравственной мотивации самостоятельных действий (не затруднять окружающих, получить одобрение, проявить заботу, оказать помощь) [3, с. 17].

В качестве критериев самостоятельности Л. А. Порембская выделяет умения и навыки, мотивы, ответственное отношение ребенка к деятельности.

В исследовании процесса формирования самостоятельности у дошкольников в конструктивно-игровой деятельности Ф. И. Изотова определяет самостоятельность как «качество личности, которое проявляется вне зависимых от взрослого действиях, направленное на самостоятельное приложение полученных знаний, умений, навыков, на постановку и решение конструктивных задач, а также нахождение по личному почину оригинальных способов решения этих задач» [4, с. 3].

Т. А. Алмазова выделяет в самостоятельности исполнительскую активность ребенка, самодеятельность, самостоятельность и творчество, причем, творчество выступает высшей ступенькой самостоятельности [1, с. 87].

В вышеизложенных психологических исследованиях самостоятельность рассматривается через характеристику спо-

соба деятельности (от подражания к творчеству). К её основным признакам авторы относят: отсутствие руководства со стороны педагога; наличие конкретных умений и общих, необходимых в любой деятельности (определить цель и способы её решения, сравнить результат с целью); перенос известных способов деятельности в новые условия; внесение творчества в выполняемую работу; осознание детьми смысла и цели деятельности и появления на этой основе внутренних мотивов самостоятельной деятельности.

К признакам самостоятельности ученые относят самоорганизованность и исполнительность, которые выступают как ее компоненты, и проявляются у детей дошкольного возраста в умении планировать свою деятельность, придерживаться намеченного плана, своевременно выполнять требования взрослого [2; 4; 5].

Таким образом, самостоятельность можно определить, как интегративное качество, которое в дошкольном возрасте сочетает в себе исполнительность, инициативность, независимость, элементы ответственности, самоорганизованности, самоконтроля и самооценки действий и поведения.

Многочисленные психологические исследования доказывают, что источник становления самостоятельности не во врожденной активности, а в осмысленной деятельности субъекта, в которой он реализует свои отношения с окружающим миром. По мнению Е. Л. Кононко, самостоятельность как свойство личности складывается на протяжении всего детства и зависит от содержательных особенностей деятельности ребенка. Она достигает в своем развитии разных уровней в зависимости от системы требований, предъявляемых ребенку взрослым в условиях воспитывающей его среды [8, с. 15].

Представляет интерес идея Г. Н. Годиной о том, что формирование самостоятельности у детей зависит от взаимоотношений между ребенком и взрослым, который предполагает постановку ребенка в активную позицию в разных видах деятельности, где важно умелое сочетание руководящей роли взрослого и самостоятельной деятельности детей [2, с. 18]. Кроме того, если оценка взрослого затрагивает

эмоциональную сферу детей, то она позволяет малышам понять правильность своих действий, вселяет уверенность в собственные силы.

Развитие самостоятельности в дошкольном возрасте, по мнению ученых, непосредственно связано с освоением ребенком разных видов деятельности (игровой, продуктивной, познавательной, трудовой и др.), в которых он имеет возможность постепенно развивать свою субъектную позицию.

Динамика развития самостоятельности зависит от особенностей, потребностей и интересов ребенка на разных возрастных этапах его жизни. Исследователи подчеркивают, что в раннем детстве преобладает потребность в активных действиях и в эмоциональном общении с близким взрослым. Уже с младшего дошкольного возраста дети испытывают больше потребности в результативных действиях, это ведет к появлению устойчивого стремления и желания самостоятельно участвовать в продуктивной деятельности и достижению в ней каких-либо самостоятельных результатов. Это позволяет сделать вывод о том, что для разных возрастных этапов характерно существование таких видов деятельности, в которых развитие самостоятельности проходит более результативно и успешно, так как основывается на интересах и потребностях детей.

Таким образом, решающее значение в формировании самостоятельности детей дошкольного возраста имеют методы и приемы воспитания, поддерживающие и активизирующие стремление ребенка действовать самостоятельно.

В развитии самостоятельности детей 4-го года жизни могут быть намечены три ступени:

Первая ступень – когда ребенок действует в обычных для него условиях, в которых вырабатывались основные привычки; без напоминания, побуждений и помощи со стороны взрослого (сам убирает после игры строительный материал; сам идет мыть руки, когда его зовут к столу; сам говорит «пожалуйста» и «спасибо», когда просит о чем-то или благодарит за помощь).

Вторая ступень – ребенок самостоятельно использует привычные способы действия в новых, необычных, но близ-

ких и однородных ситуациях. Например, научившись убирать свою комнату, Наташа без подсказки взрослых сама подмела комнату у бабушки, убрала посуду в незнакомый шкаф. Без просьбы мамы Ира сама принесла из комнаты в кухню стул и предложила соседке, которая зашла к маме, присесть. В детском саду ее учили предлагать стул гостям.

На третьей ступени возможен уже более далекий перенос. Освоенное правило приобретает обобщенный характер и становится критерием для определения ребенком своего поведения в любых условиях.

В практике воспитательной работы с детьми четвертого года жизни особенно распространены индивидуальные поручения, так как научить одного ребенка легче, чем целую группу. При этом более удобен контроль за действиями каждого, своевременное оказание помощи тем, кто в ней нуждается, дополнительный показ, совет и т. п.

Наблюдения показывают, что большинство детей четвертого года жизни при выполнении поручений ориентируются на требования педагога. Поэтому правильное руководство деятельностью детей при выполнении поручений является важнейшим условием воспитания у них положительного отношения к труду, исполнительности, самостоятельности.

Таким образом, на основе анализа психологических исследований по изучаемой нами проблеме мы заключили, что самостоятельность имеет важное значение в жизни детей младшего дошкольного возраста. Истоки самостоятельности зарождаются в раннем возрасте. Успешность формирования самостоятельности при общении со взрослым способствует тому, что ребёнок по собственной инициативе переносит освоенные способы действий на другие предметы, учится самостоятельно действовать в новых для него условиях. Подавление детской самостоятельности способно оказать серьезное негативное влияние на развитие личности ребенка.

Список литературы

1. Алмазова Т. А. Особенности обучения и воспитания детей дошкольного возраста. М., 2007. 132 с.
2. Анцыпирович О. В Основы методик дошкольного образования. М., 2016. 150 с.

3. Дуброва В. П. Работа педагогического коллектива дошкольного учреждения с семьёй: метод. рекомендации. Минск: МГПИ, 2008. 57с.
4. Козлова С. А. Социальное развитие дошкольника: Советы родителям // Дошкольное воспитание и обучение. М.: Школьная пресса, 2013. 132 с.
5. Люблинская А. А. Детская психология. М.: Просвещение, 2011. 415 с.
6. Урунтаева Г. А. Дошкольная психология: учеб. пособие. М., 2013. 134 с.
7. Шаталова Е. В., Бельчикова О. В. Формы реализации дошкольного образования детей старшего дошкольного возраста // Малая школа: проблемы и перспективы развития в современных условиях: сб. науч.-метод. трудов. Белгород, 2009. 170 с.
8. Юсупова Г. Воспитание самостоятельности у детей. М.: Речь, 2002. 79 с.

Изучение эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста

*Ж. С. Селезнева, студентка 5 курса,
научный руководитель Е. Ю. Титова, ст. преподаватель,
Забайкальский государственный университет, г. Чита*

В повседневной жизни эмоции наполняют жизнь каждого человека и отражаются в поведении, межличностных отношениях и немаловажное значение играют при принятии решений. Эмоции помогают воспринимать и понимать других людей, позволяют управлять системой отношений с окружающими, а выбор эффективного способа построения отношений с другими людьми обеспечивается непосредственно эмоциональным интеллектом человека.

Определение понятия «эмоциональный интеллект» (ЭИ) состоит из определения двух понятий – «эмоции» и «интеллект». Эмоции (волновать, возбуждать) – это психическое состояние человека, проявляющееся в переживании особенных ситуаций или событий в жизни.

Интеллект (познание, понимание) – способность индивида к познанию, объединяющая все познавательные способно-

сти: мышление, воображение, память, восприятие, ощущение. Существует биологический, психометрический, социальный и эмоциональный интеллект. Интеллект человека состоит не только из логики, но из эмоций, поэтому было введено понятие эмоционального интеллекта.

Определение понятия «эмоциональный интеллект» впервые дали американские учёные Дж. Мейер и П. Сэловэй в 1990 году. Под эмоциональным интеллектом они понимали способность выражать, воспринимать, понимать, регулировать эмоции, не только свои, но и других людей [2].

Проблемой исследования эмоционального интеллекта занимались Дж. Майер, П. Сэловэй, Р. Бар-Он, Г. Гарднер, Д. Гоулман, Т. П. Березовская, Д. В. Люсин, И. Н. Андреева.

Д. Гоулман в книге «Эмоциональный интеллект» описал историю развития эмоционального интеллекта. Он считает, что у человека может быть высокий IQ, но он может и не добиться счастья в жизни, а эмоциональная одаренность гарантирует лидерство в группе. Д. Гоулман представил свою модель эмоционального интеллекта, которую назвал «смешанной моделью», состоящую из 5 компонентов: саморегуляция, самопознание, социальные навыки, эмпатия и мотивация [3].

Р. Бар-Он для определения коэффициента эмоционального интеллекта создал тест EQ-i. Он представил свою модель эмоционального интеллекта, включающую 15 способностей: эмоциональная осознанность, самовыражение, независимость, эмпатия, самоуважение, социальная ответственность, межличностные отношения, стрессоустойчивость, контроль над импульсами, оценка, действительности, гибкость, решение проблем, оптимизм, самоактуализация, благополучие [1].

Модель эмоционального интеллекта Дж. Мейера – П. Сэловэя – «модель способностей» – представлена такими компонентами, как восприятие эмоций, понимание эмоций, управление эмоциями и использование эмоций для стимуляции мышления [1].

Анализ научной литературы показал, что эмоциональный интеллект – совокупность эмоциональных и когнитивных способностей, которые способствуют эффективным межлич-

ностным отношениям. Люди, обладающие способностями к пониманию своих эмоций и эмоций других людей, адаптированы в обществе, эффективны, коммуникабельны в общении с окружающими.

На формирование эмоционального интеллекта влияют и позитивное отношение к себе, и духовные качества, а также уверенность в себе, эмоциональная устойчивость, чувство эмпатии. Если развивать эти качества, то можно повысить уровень эмоционального интеллекта.

Формирование эмоционального интеллекта является ключевым моментом в развитии личности ребёнка. Особую значимость это приобретает в младшем школьном возрасте, именно в этот период интенсивно развиваются познавательные процессы, на новый уровень выходит межличностное общение. Это период овладения социальным пространством человеческих отношений через общение с взрослыми, а также через построение отношений со сверстниками. Односторонность внимания педагогов и родителей к развитию когнитивных процессов ведет к существенному ухудшению коммуникативного и личностного развития ребенка. Напротив, можно утверждать, что целенаправленное развитие эмоциональной сферы способствует развитию как личности в целом, так и ее способности к познавательной деятельности в частности.

Актуальность проблемы определяется тем, что на данный момент нет надёжных методов для изучения эмоционального интеллекта у младших школьников, так как нет единой концепции исследования этого феномена в данном возрасте.

Наше исследование проводилось на базе МБОУ СОШ № 30 г. Читы Забайкальского края, в исследовании приняли участие учащиеся 1-А класса, возраст детей 7–8 лет, объем выборки – 31 ребёнок.

Для получения эмпирических данных были применены психодиагностические методы: проективные методики: «Дорисовывание: мир вещей – мир людей – мир эмоций»; «Три желания», «Что – почему – как» (М. А. Нгуен).

Результаты исследования показали, что 29 % детей обладают высоким уровнем развития эмоционально-

го интеллекта. Из них 8 девочек и один мальчик. Люди с высоким уровнем эмоционального интеллекта хорошо понимают свои эмоции и чувства других людей, могут управлять своей эмоциональной сферой, и поэтому в обществе их поведение более адаптивно, и они легче добиваются своих целей во взаимодействии с окружающими. Средний уровень развития эмоционального интеллекта выявлен у 71 % респондентов.

В таблице 1 приведена описательная статистика сводных данных, полученных в исследовании.

Таблица 1

**Статистические данные по интегральному показателю
уровня развития эмоционального интеллекта
у младших школьников**

<i>Показатель</i>	<i>M</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>CD</i>
ЭИ ребенка	11,1	8,0	14,0	1,87

В ходе нашего исследования выявлены половые различия в формировании эмоционального интеллекта. Девочки более чувствительны к переживаниям и состояниям других людей, они могут провести анализ обстоятельств и найти выход из разных ситуаций, опираясь на свои эмоции и чувства. Но мальчики находят выход из конфликтов быстрее, чем девочки, при этом могут реагировать агрессивно.

Младшие школьники легко понимают эмоции, которые возникают в различных ситуациях, так как они отзывчивы, непосредственны, откровенны в проявлениях чувств, эмоций.

Факторами, которые могут повлиять на формирование эмоционального интеллекта, считаются различные ситуации, приносящие ребёнку переживания отрицательных эмоций (чувство тревоги, беспокойства), а также ситуации с положительными эмоциями. Именно они создают основу для понимания своих эмоций и эмоций окружающих. Эти факторы можно подразделить на:

- биологически обусловленные (возраст, пол ребёнка)
- социально обусловленные (влияние социальной среды, отношения с родителями, близкими, со сверстниками).

Совершенствование логики, кругозора и интеллекта ребёнка – это, безусловно, важно, но не является залогом успешности в предстоящей социальной жизни. Намного важнее, если ребёнок овладеет компонентами эмоционального интеллекта, включающие такие способности, как:

- контроль над своими чувствами, эмоциями;
- умение влиять на свои эмоции и чувства;
- определять чувства и эмоции, умение принимать их;
- правильно использовать свои эмоции, по отношению к себе и окружающим;
- коммуникабельность в общении с людьми;
- умение распознавать эмоции, признавать чувства других, сочувствовать им.

Развить эмоциональный интеллект можно в процессе специальной деятельности, где ребёнок может обрести индивидуальный опыт разнообразных переживаний эмоций и чувств (тренинги, сказкотерапия, арт-терапия).

Подводя итог, можно заключить, что эмоции находятся в непосредственной зависимости от мышления. Именно благодаря мышлению и воображению у ребёнка возникают образы прошлого и будущего и эмоциональные переживания, связанные с ними. Тот, кто научится управлять своим воображением, научится управлять своими эмоциями.

Благополучие ребёнка можно определить эмоциональной компетентностью родителей. У детей, которые растут в окружении эмоционально развитых и умных людей, формируется высокий уровень эмоционального интеллекта. Эти дети могут контролировать собственные эмоции, они меньше подвержены стрессу, социально приспособлены и адаптированы в обществе и пользуются авторитетом у сверстников.

Список литературы

1. Андреева И. Н. Об истории развития понятия «эмоциональный интеллект» // Вопросы психологии. 2008. № 5. С. 83–95.
2. Андреева И. Н. Понятие и структура эмоционального интеллекта // Социально-психологические проблемы ментальности. Смоленск: СГПУ, 2004. С. 22–26.
3. Гουλман Д. Эмоциональный интеллект / пер. с англ. А. П. Исаевой. М.: АСТ : АСТ МОСКВА; Владимир: ВКТ, 2009. 478 с.

Изучение ценностных ориентаций у военнослужащих по призыву (на примере представителей русского и бурятского этносов)

*Л. С. Селиванова, магистрант 1 курса,
научный руководитель Н. Н. Попова, канд. пед. наук, доцент,
Забайкальский государственный университет, г. Чита*

Система ценностных ориентиров, исполняет роль повседневных направляющих в предметной и социальной действительности человека, обозначая его различные практические отношения с окружающими предметам и явлениям. Актуальность данной темы определяется тем, что каждая общественная группа имеет собственную ценностно-ориентационную структуру [1; с. 104]. Знание ценностных ориентаций и их различий, имеет большое влияние на межэтническое взаимодействие. Поскольку военнослужащие по призыву имеют одинаковые условия прохождения службы, в том числе в в/ч Забайкальского края, то, как правило, в самой части не учитываются их ценности, традиции, обычаи, из-за чего, могут возникать серьезные проблемы: непонимание, межличностные и межэтнические конфликты, побег с территории воинской части. Так как ценностные ориентации регулируют активность человека, а на территории в/ч действует система международных взаимоотношений, есть потребность в изучении ценностных ориентаций у военнослужащих по призыву разных этнических групп, для определения этнических особенностей поведения и эффективности межкультурной коммуникации.

В данном исследовании для выявления ценностных ориентаций у военнослужащих использовались следующие методики: 1. Методика М. Рокича «Ценностные ориентации»; 2. «Ценностный опросник» Ш. Шварца; 3. Методика «Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности» С.С. Бубнов. База исследования – Воинская часть № 48271 Забайкальского края, Улетовского района, п. Горный. Общая выборка составила 60 человек.

По данным методики М. Рокича, на первом месте у военнослужащих по призыву в иерархии терминальных ценностей стоит здоровье. Мы считаем, что ценность здоровье, оказалось на первом месте, т. к. сохранение и воспроизводство здоровья находятся в прямой зависимости от уровня культуры. По мере роста благосостояния населения, удовлетворения его естественных первичных потребностей, относительная ценность здоровья все больше будет возрастать.

На втором месте у военнослужащих русского этноса (17 %), находится любовь. Мы предполагаем, что желание любить и быть любимым – наиболее сильное и желаемое стремление для русского человека. Это сила, которая заставляет держаться вместе всех членов семьи и общества в целом.

У военнослужащих по призыву бурятского этносам (20 %), на втором месте счастливая семейная жизнь, так как она является одной из важнейших ценностей в жизни человека. В самом общем смысле, о важности семьи как ценности, можно судить по тому месту, которое отводится ей среди других важных для человека вещей, таких как работа, друзья, свободное время, политика и религия.

На третье место русские респонденты ставят счастливую семейную жизнь (30 %), а военнослужащие бурятского этноса – наличие хороших и верных друзей (20 %). Семья всегда занимала одно из важнейших мест среди ценностей человеческой жизни, поскольку все люди на разных этапах своей жизни, так или иначе, связаны с семьей, она – естественная часть этой жизни. Говоря о такой ценности как хорошие и верные друзья, военнослужащие по призыву бурятской национальности, подразумевают общение, поддержку, получение совета в трудных ситуациях. Наличие друзей, то есть тех, на которых можно рассчитывать, которые близки вам по духу, с кем у вас общие интересы, общие цели – всегда придает человеку уверенности, что в данной ситуации, способствует эффективности прохождения службы.

На последнее место в военнослужащие по призыву русского этноса ставят творчество (37 %), мы считаем, что эта ценность оказалось на последнем месте, так как условия в ар-

мии и дефицит времени не позволяют достаточно выразить свой творческий потенциал. Что касается представителей бурятского этноса, они на последнее место ставят такую ценность, как общественное признание (17 %).

В списке инструментальных ценностей военнослужащие русского этноса на первое место ставят воспитанность (37 %). Они рассматривают ее как ценность для создания условий целостного развития личности, определяющей уровень интеллектуального, социального и духовного развития. Военнослужащие по призыву бурятского этноса, на первое место ставят независимость (16 %), что может говорить о сложностях в соблюдении устава, распорядка дня, способности отстаивать свою точку зрения в любой ситуации.

На второе место русские ставят аккуратность (23 %). Мы считаем, что эта ценность – важная составляющая в жизни военнослужащего, так как она входит в устав, где требуется точное и старательное исполнение. Представители бурятского этноса на второе место ставят такую ценность как образованность (23 %), поскольку эта ценность, формируется благодаря духовной составляющей личности.

На третье место военнослужащие русского (37 %) и бурятского этносов (33 %) ставят честность. Вероятно, это связано с тем, что искренность в чувствах – важная составляющая естественности поведения, основа доверительного общения.

Исходя из результатов исследования по методике С. С. Бубнова, на первом месте у военнослужащих русского этноса оказалась такая ценность как помощь и милосердие к другим людям (27 %). Мы это связываем с тем, что русская ментальность характеризуется состраданием, оказанием другим материальной и моральной поддержки. У военнослужащих бурятского этноса, на первом месте высокое материальное благосостояние (23 %), возможно призывники желают в дальнейшем остаться служить по контракту и тем самым улучшить свое материальное состояние.

На последнее место военнослужащие по призыву русского этноса ставят такие ценности как приятное время препровождение и отдых (20 %), а также общение (43 %). Мы предполагаем, что это связано со спецификой службы, так как им

недостаточно свободного времени на собственные увлечения, а общение сокращается из-за строго распорядка дня. А военнослужащие бурятского этноса ставят на последнее место такие ценности как: поиск и наслаждение прекрасным (37 %) и социальную активность (27 %). Связываем это с тем, что на территории войсковой части отсутствуют места для удовлетворения эстетических потребностей, такие как портативные библиотеки, места открытого доступа в Интернет. Социальная активность подавляется вышестоящими должностями.

По данным методики Ш. Шварца выявлено, что военнослужащие по призыву русского этноса на первое место ставят ценность традиции и власть (23 %). А военнослужащие по призыву бурятского этноса ставят на первое место такую ценность как гедонизм (33 %), так как стремятся к росту своего благосостояния, и при этом для них важно получать от жизни удовольствие.

На последнее место военнослужащие по призыву русского этноса ставят такую ценность как доброта и универсализм (20 %), а бурятского этноса – самостоятельность (20 %).

В результате математической обработки с использованием критерия Манна-Уитни выявлены значимые различия в таких ценностных ориентациях как счастливая семейная жизнь и наличие хороших и верных друзей ($U_{emp} 291.5$); творчество и общественное признание ($U_{emp} 336$); воспитанность и независимость ($U_{emp} 329$); помощь и милосердие к другим людям, и высокое материальное благосостояние ($U_{emp} 111.5$). Доказана гипотеза о том, что существуют значимые различия в иерархии ценностных ориентаций военнослужащих по призыву русского и бурятского этносов – подтверждается частично.

В процессе сравнительного анализа результатов исследования сделан вывод о том, к главным ценностным ориентациям испытуемые исследуемых этносов относят здоровье и счастливую семейную жизнь. При этом имеются разные векторы сохранения этих ценностей, так военнослужащие по призыву русского этноса осуществляют сохранение ценностей через поддержание традиций, а военнослужащие по призыву бурятского этноса – через рост собственного благосостояния.

Список литературы

1. Анисимов С. Ф. Введение в аксиологию. М., 2001. С. 128.
2. Дагбаева С. Б. Этнопсихологические особенности ценностных ориентаций личности студентов. Чита, 2006. С. 1–26.
3. Методика ценностные ориентации М. Рокич [Электронный ресурс]. Режим доступа: psytab.info (дата обращения: 23.03.16).
4. Мохова С. Ю. Иерархия ценностей подростков и их родителей в структуре этнической идентичности // Мир науки, культуры, образования. 2012. № 6 (37). С. 205–209.
5. Приступа И. В. Смыслжизненные ориентации военнослужащих по призыву с разным уровнем адаптированности в условиях армии // Вестн. Бурятского гос. ун-та. 2012. № 5.
6. Суркова И. Гендерные стереотипы в повседневных армейских практиках // Социологические исследования. 2008. № 12. С. 104–112.
7. Алексеев В. Г. Ценностные ориентации личности и проблема их формирования. М., 1979. С. 63–70.

Изучение ценностных ориентаций у студентов, обучающихся по разным направлениям подготовки

*В. О. Сергеева, Д. С. Грибкова, студентки 2 курса,
научные руководители О. С. Ширяева, канд. психол. наук, доцент,
Е. А. Водичар, канд. психол. наук, доцент,
Камчатский государственный университет
им. Витуса Беринга, г. Петропавловск-Камчатский*

Понятие «ценностные ориентации», имея под собой социальные, исторические и культурные основы, неразрывно связано с жизнедеятельностью человека. Именно система ценностных ориентаций определяет содержательную сторону направленности личности и составляет основу ее отношений к окружающему миру, к другим людям, к себе самой, основу мировоззрения и ядро мотивации жизненной активности [4].

Исследование ценностных ориентаций, жизненных приоритетов современного студенчества весьма актуально, поскольку дает возможность выяснить степень его адаптации к новым социальным условиям [1; 2].

М. М. Горбатова отмечает: будущее состояние общества во многом зависит от того, какой ценностный фундамент будет сформирован у молодого поколения [2].

Цель исследования: выявить различия ценностных ориентаций у студентов разных направлений подготовки психолого-педагогического факультета КамГУ им. Витуса Беринга.

Эмпирическую базу исследования составили 60 человек, обучающихся на очной форме обучения на Психолого-педагогическом факультете. В исследовании приняли участие по 20 студентов трех направлений подготовки: «психология» (далее в тексте «психологи»), первая экспериментальная группа (ЭГ1), «биология» (далее в тексте «биологи»), вторая экспериментальная группа (ЭГ2), «педагогическое образование» (далее в тексте «педагоги»), третья экспериментальная группа (ЭГ3). Возраст респондентов 18–20 лет.

Для исследования ценностных ориентаций студентов разных направлений подготовки использовалась Методика Ш. Шварца для изучения ценностей личности в адаптации В. Н. Карандашева [3].

На первом этапе исследования осуществлялся анализ наиболее предпочитаемых и отвергаемых ценностей на социальном и индивидуальном уровне в экспериментальных группах.

Выявлено, что для группы «психологи» и группы «биологи» на социальном уровне к наиболее предпочитаемым ценностям относятся: наслаждение, чувственное удовольствие, самостоятельность в мышлении и в выборе способов действия, забота о благополучии своих близких, а к наиболее отвергаемым – следование традициям, обычаям и нормам группы, тогда как для группы «педагоги» – наиболее предпочитаемые ценности: соответствие социальным ожиданиями, следования нормам группы, забота о близких, терпимость к окружающим и защита их благополучия, а отвергаемые – доминирование, авторитаризм, достижение социального статуса любыми способами.

Таким образом, на социальном уровне в приоритетных ценностях студентов ценности, связанные, прежде всего, с профессиональной направленностью. Можно предположить, что студенты достаточно ориентированы на свои профессиональные нормы.

На уровне индивидуальных ценностных приоритетов для респондентов всех групп наиболее предпочитаемая ценность – получение удовольствия, самостоятельность в действиях и мышлении, кроме того, переживание разнообразных ощущений и чувств для группы «психологи» и группы «биологи» и забота о близких – для группы «педагоги»; среди отвергаемых – следование нормам и ценностям группы, соблюдение обычаев и норм и достижение социального статуса любыми способами.

Кроме того, для студентов-психологов и биологов выявлена большая гармоничность между социальными и индивидуальными ценностями, чем для студентов-педагогов, которые демонстрируют приверженность ценности «конформность» в социальном плане и относят ее к отвергаемой ценности на индивидуальном уровне и, напротив, на социальном уровне отвергают ценность «гедонизм», которая наиболее предпочтительна в индивидуальном плане.

Далее было проведено сравнение средних значений рангов в группах по ценностям с помощью Т-критерия Стьюдента. Следует отметить, что на уровне индивидуальных приоритетов значимых отличий получено не было. Значимые отличия нормативных ценностей представлены в табл. 1.

Таблица 1

Сравнение средних значений рангов в экспериментальных группах по методике Ш. Шварца для изучения ценностей личности в адаптации В. Н. Карандашева

<i>Шкалы</i>	<i>ЭГ1 («психологи»), ср. зн.</i>	<i>ЭГ2 («биологи»), ср. зн.</i>	<i>ЭГ3 (педагоги), ср. зн.</i>	<i>t_{эмп.}</i>	<i>p</i>
Универсализм	4	-	4,66	1,88	0,1
Самостоятельность	5,08	-	4,35	2,09	0,05
Гедонизм	5,7	-	3,96	3,66	0,01
Власть	-	3,88	2,69	2,28	0,05
Конформность	-	4,21	4,85	1,9	0,1

Из данных, представленных в таблице, видно, что для группы «психологи» характерны, во внешнем плане, меньшая забота о благополучии всех людей, большая самостоятельность в поведении и стремление к удовольствию, чем для группы «педагоги», для которых характерно стремление к проявлению заботы о всех людях, меньшая самостоятельность в выборе способов поведения, меньшее стремление к удовольствию наслаждению, чем для «психологов», меньшее стремление к достижению социального статуса любыми способами и большее следование стандартам и нормам группы, чем для «биологов».

Далее к данным опросника Ш. Шварца был применен корреляционный анализ.

На основании анализа корреляционных связей в экспериментальных группах (при $p \leq 0,01$) с наиболее предпочитаемой ценностью «гедонизм» можно предположить, что для группы «психологи» достижение удовольствия, переживание наслаждения – это образ жизни, это удовольствие ради удовольствия, тогда как для «биологов» – получение удовольствия от достижения определенного уровня социального статуса на индивидуальном уровне, в реальной жизни проявляется через поиск острых ощущений, риска, может даже в научной области, приводящие к неожиданным открытиям. В группе «педагоги» были выявлены обратные корреляционные взаимосвязи с ценностью «гедонизм» только на уровне значимости $p \leq 0,05$ с ценностями «конформность» ($r = -0,32$) и «универсализм» ($r = -0,36$). Можно предположить, что для «педагогов» меньшее подчинение нормам и обычаям группы, меньшая забота о благополучии людей может приводить к переживанию наслаждения и удовольствия. Полученные результаты подтверждают некоторую противоречивость, диссонанс между ценностями социального и индивидуального уровня у респондентов группы «педагоги». Вместе с тем, данный факт требует более глубокой эмпирической проверки и осмысления.

Кроме того, по наибольшему количеству корреляционных связей в группах были определены ведущие ценностные ориентации в экспериментальных группах. На социальном уровне

не у «психологов» наибольшее число корреляционных связей с ценностями «универсализм» и «безопасность», у «биологов» с ценностью «традиции», а у «педагогов» – с ценностью «конформность». На наш взгляд, именно эти ценности отражают главные ориентиры выбранных профессий.

На индивидуальном уровне у «психологов» ведущая ценность «безопасность», у «биологов» – «достижение», а у «педагогов» – также «конформность». Таким образом, студенты разных направлений подготовки по-разному личностно-ориентированы: на гармонию и стабильность – «психологи», на личный успех – «биологи» и на соответствие социальным ожиданиям – «педагоги».

По результатам исследования выявлена специфика ценностных ориентаций у студентов, обучающихся на разных направлениях подготовки. Показано, что нормативные ценности скорее отражают нормы выбранной профессии, а индивидуальные – возрастные особенности и личностную направленность студентов.

Полученные результаты можно использовать при организации учебно-воспитательного процесса на факультете, например, предоставлять студентам больше самостоятельности в действиях, поддерживать уровень новизны, предоставлять возможности для глубоких переживаний («биологам» и «психологам») и заботы о близких («педагогам»).

Список литературы

1. Буравлева Н. А. Ценностные ориентации студентов // Вестник ТГПУ . 2011. № 6. С. 124–129.
2. Горбатова М. М., Ляхова М. А. Исследование структуры ценностей студентов как особой стратификационной группы // Вестник Кемеровского государственного университета. 2005. № 2 (22). С. 57–64
3. Карандашев В. Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. СПб.: Речь, 2004. 70 с.
4. Яницкий М. С. Ценностно-смысловая сфера личности. Кемерово: Кемеровский гос. ун-т, 1999. 92 с.

Ценностно-смысловая составляющая профессиональной деятельности руководителей медицинских учреждений

*Т. В. Синаева, магистрант 2 курса,
научный руководитель М. А. Фризен, канд. психол. наук, доцент,
Камчатский государственный университета
им. Витуса Беринга, г. Петропавловск-Камчатский*

В настоящее время происходит активное реформирование здравоохранения и развитие предпринимательства в здравоохранении. Усиливается динамизм профессиональных знаний, усложняются функции врача, повышается напряженность медицинского труда. Всё это вкуче обуславливает рост требований к управлению медицинским учреждением, задачей которого выступает совершенствование качества работы и наиболее эффективное использования человеческих ресурсов организации.

Развитие личности профессионала обусловлено спецификой ценностно-смысловой сферы [1; 2]. Осмысленность профессиональных целей, совпадение личных и профессиональных ценностей позволит руководителю медицинского учреждения эффективно решать проблемы, возникающие в связи с усложнением работы медицинских учреждений и необходимостью предоставлять населению качественные медицинские услуги. Для изучения специфики руководителей именно медицинских учреждений нами было осуществлено эмпирическое исследование.

Цель исследования – изучить ценностно-смысловую составляющую профессиональной деятельности руководителей медицинских учреждений. *Объект исследования:* ценностно-смысловая составляющая профессиональной деятельности. *Предмет исследования:* особенности ценностно-смысловой составляющей профессиональной деятельности руководителей медицинских учреждений.

Гипотеза: существуют различия ценностно-смысловой составляющей профессиональной деятельности у врачей, не осуществляющих управленческую деятельность, и руководителей медицинских учреждений.

В исследовании приняло участие 70 работников медицинских учреждений г. Петропавловска-Камчатского. Было выделено две группы по 35 человек: контрольная группа (врачи, КГ) и руководители разного ранга – экспериментальная группа (главные врачи, заведующие отделениями, руководители частных медицинских учреждений, ЭГ).

Для выявления особенностей ценностно-смысловой составляющей профессиональной деятельности респондентов обеих групп был использован комплекс методик: теоретический анализ научных источников по проблеме исследования, эмпирические методы исследования (тест смысложизненных ориентаций (СЖО) в адаптации Д. А. Леонтьева, опросник терминальных ценностей (ОТеЦ) И. Г. Сенина, методика Дифференциальной диагностики рефлексивности А. В. Карпова, опросник «Дифференциальный тип рефлексии» (ДТР) Д. А. Леонтьева, Е. М. Лаптевой, Е. Н. Осина, семантический дифференциал (СД) на стимул «Моя профессиональная деятельность» В. П. Серкина, методика вербального реагирования на стимул Е. Б. Весна, С. В. Семеновой), методы качественной и количественной (критерий Стьюдента, угловое преобразование Фишера, метод семантических универсалий Е. Ю. Артемьевой, корреляционный анализ) обработки данных, содержательная интерпретация результатов.

По результатам корреляционного анализа данных было выявлено, что для респондентов КГ (врачи) смысл профессии в большей степени связан с человечностью, профессия осмысливается как значимая для общества. Способность к рефлексии у врачей повышает значимость сохранения собственной индивидуальности, поскольку профессия врача является одним из способов выразить ее через помощь другим людям, сострадание, личный вклад в судьбу конкретных людей.

В группе руководителей осмысленность целей усиливает потребность в повышении квалификации, обеспечивает наличие в профессиональной деятельности как личного смысла (саморазвитие), так и общественного (помощь людям). Осмысленность процесса деятельности актуализирует сферу достижений, появляется стремление к достижению

профессиональных высот. Мы полагаем, что это обусловлено как стремлением к личностно-профессиональному росту, так и чувством личной ответственности за развитие медицинского учреждения, причастности к повышению качества его работы. Руководитель медицинского учреждения не может полностью сосредоточиться на гуманистической составляющей профессии врача, он вкладывает существенные усилия в административно-хозяйственную деятельность. Профессия представляется респондентам ЭГ перспективной и человечной, что может указывать на осознание руководителем важности человеческих ресурсов в эффективной организации лечебного процесса в медучреждении.

По методике СЖО у руководителей выявлены значительно более высокие показатели по шкалам «результат» и «локус контроля – Я», что говорит об уверенности в своей способности влиять на жизненные обстоятельства и события, обеспечивать продуктивность деятельности. У врачей значимо более высокими являются показатели по шкале «процесс жизни»: они получают удовлетворение от самого профессионального контекста «здесь и сейчас», от выполнения своих профессиональных обязанностей – значимый внутренний ресурс.

По данным методики дифференциальной диагностики рефлексивности, руководители значимо более склонны к рефлексии, чем врачи, для них значимо умение анализировать ситуацию, принимать прогностические, компетентные управленческие решения.

Результаты по опроснику «Дифференциальный тип рефлексии» показывают, что респондентам ЭГ значимо больше присуща системная рефлексия, позволяющая руководителям сфокусироваться на конкретной ситуации, рассмотрев её с различных сторон во взаимосвязи с другими факторами. Для врачей больше характерна квазирефлексия. Это можно объяснить загруженностью врачей, нехваткой времени на другие сферы жизни, потребностью в отвлечении, спецификой их рефлексивного ресурса.

Исследование ценностных ориентаций посредством методики ОТеЦ показало, что для руководителей значимо бо-

лее ценными являются общественная жизнь, собственный престиж, развитие себя, достижения и сохранение собственной индивидуальности. Саморазвитие является важной составляющей профессионального роста руководителя и как врача, и как управленца. Повышение своей компетентности в непосредственной профессиональной деятельности (медицине) является одним из факторов состоятельности руководителей как специалистов. Для врачей более значимыми являются сфера увлечений и духовное удовлетворение. Врачи заинтересованы в том, чтобы получать от работы не только материальное вознаграждение, но и моральное удовлетворение. Эти ценности во многом обуславливают выбор профессии, поскольку помощь другим людям является одним из важнейших источников духовного удовлетворения личности. Можно сделать предварительное заключение о том, что руководители, ощущающие себя причастными к развитию медицинского учреждения, сосредоточены на собственном развитии, профессиональном успехе, в то время как врачи в большей степени погружены в контекст профессиональной врачебной деятельности, то есть находясь в одном профессиональном пространстве, респонденты экспериментальной и контрольной групп специфично кристаллизуют смысл профессии.

По данным СД, врачи выделяют такие характеристики профессии, как исполняющая, распространённая, невыгодная, некомфортная, это может быть связано с некоторыми социально-экономическими трудностями. Вместе с тем, профессиональная деятельность воспринимается как осмысленная, человеческая, чистая, эмоциональная.

Руководителям (ЭГ) профессия представляется как помогающая, коммуникабельная, связанная с людьми, хорошая, напряженная, активная, многосторонняя, творческая. Возможными причинами этого является, на наш взгляд, двойственность профессиональных функций. Также руководители видят свою профессиональную деятельность перспективной, что возможно обусловлено наличием планов по преобразованию учреждения. Описанные эмпирические факты подтверждаются результатами вербального

реагирования на стимул «Моя профессия» Таким образом, в ходе нашего исследования удалось выявить специфику ценностно-смысловой составляющей профессиональной деятельности руководителей медицинских учреждений.

Список литературы

1. Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Д. А. Леонтьева. М.: Смысл, 2011. 680 с.

2. Маркова А. К. Психология профессионализма. М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. 308 с.

Влияние профессионального стажа на эмоциональное выгорание педагогов

*А. В. Степанова, студентка 4 курса,
научный руководитель В. И. Екинцев, канд. психол. наук, доцент,
Забайкальский государственный университет, г. Чита*

На сегодняшний день одной из серьезных проблем современной школы является эмоциональное выгорание педагогов. Данная профессия предполагает постоянное, тесное общение с людьми, что приводит к психическому, эмоциональному и физическому истощению [2, с. 14]. Синдром развивается вследствие хронического неразрешенного стресса на рабочем месте [3, с. 323]. Независимо от возраста и профессионального стажа, эмоциональному выгоранию подвержены все педагоги без исключения. У них заметно снижается энтузиазм в работе, нарастает негативизм и усталость. Иногда такие люди сами уходят из школы, меняют профессию.

Многочисленные исследования показывают, что педагогическая профессия в большей степени подвержена влиянию феномена эмоционального выгорания. В данной статье мы попытаемся понять, зависит ли возникновение эмоционального выгорания от профессионального стажа педагогов. Углубленное изучение данной темы, поможет в дальнейшей работе психолога предотвратить возникновение данного синдрома у педагогов, а также поможет выявить его на ранних стадиях,

затронутая тема должна стать приоритетной линией в работе школьного психолога с учителями. Ее можно рассматривать в качестве фундамента, над которым потом могут вырастать другие компоненты работы, которые позволят избежать многих проблем, связанных с работой педагогов.

Педагогический стаж учителя играет немаловажную роль при становлении его в профессии, ведь стаж – это в первую очередь опыт и наработка собственных стратегий поведения. Но на сегодняшний день, это не всегда является положительным моментом для личности педагога, потому что, с накоплением опыта, накапливается еще и усталость и разочарование в профессии, что впоследствии мешает дальнейшей плодотворной работе педагога [4, с. 53]. Этот вопрос весьма актуален именно на сегодняшний день, т. к. в основном в наших школах работают учителя с большим педагогическим стажем, учителя-пенсионеры, так и учителя с педагогическим стажем менее пяти лет.

Проблемой исследования педагогического стажа как фактора синдрома эмоционального выгорания занимались В. Е. Орел, В. В. Бойко, И. Б. Ушаков, О. Г. Сорокин и др. авторы.

В отечественной психологии первые упоминания о феномене, близком эмоциональному выгоранию, можно найти в работах Б. Г. Ананьева, который употреблял термин «эмоциональное сгорание» для обозначения некоторого отрицательного явления, возникающего у людей профессий типа «человек-человек», и связанного с межличностными отношениями [6, с. 14]. Описание явлений, родственных по своему содержанию феномену выгорания было представлено в работах российских психологов Л. А. Китаева-Смыка, В. А. Бодрова, посвященных исследованию стресса [5, с. 25].

Исследования последних лет позволили существенно расширить сферу распространения этой структуры, включив профессии, не связанные с социальной сферой, что привело к некоторой модификации понятия «выгорания» и его структуры. Эмоциональное выгорание понимается как профессиональный кризис, связанный с работой в целом, а не толь-

ко с межличностными взаимоотношениями в процессе ее [1, с. 25]. Такое понимание несколько видоизменило и его основные компоненты: эмоциональное истощение, цинизм, профессиональная эффективность.

На сегодняшний день, можно сказать, что причин для формирования синдрома эмоционального выгорания множество. Это может зависеть от личностных качеств педагога, от факторов внешней среды, от несоответствия ожиданий в профессии, а также с возрастными кризисами, возникающими в определенном возрастном периоде.

В связи с вышеизложенным материалом, мы считаем, что выбранная нами тема исследования актуальна и значима.

С целью исследования уровня проявления эмоционального выгорания использована методика В. В. Бойко «Исследование эмоционального выгорания». Базой исследования явилась МБОУ СОШ № 9, г. Нерчинска.

Выборку составили 29 педагогов с разным профессиональным стажем. Из них 9 учителей со стажем работы более 20 лет, 8 учителей со стажем 10–15, 6 учителей со стажем 5–9, 6 учителей со стажем 3 года. Методика В. В. Бойко «Исследование профессионального выгорания» позволила выявить, что у 48 % (14) учителей синдром выгорания полностью сформировался хотя бы в одной из фаз. У 31 % (9) учителей синдром находится в стадии формирования хотя бы в одной из фаз. И лишь у 21 % (6) учителей синдром не сформировался. Учителя с синдромом выгорания в результате получают итоговое количество баллов равное или больше 61. Синдром не сформирован у учителей, у которых итоговое количество баллов 36 и менее. Что касается взаимосвязи синдрома эмоционального выгорания со стажем работы, наиболее высокие показатели имеют педагоги со стажем работы от 10 до 15 лет. У педагогов со стажем работы более 20 лет все фазы синдрома эмоционального выгорания также имеют тенденцию к росту. Поэтому, можно сказать, что возникновение эмоционального выгорания педагогов, не зависит от профессионального стажа, это больше связано с возрастными и личностными особенностями каждого педагога. Это может быть вызвано такими

факторами как кризис середины жизни, нагрузки связанные с наличием семьи и детей, «педагогический кризис», т. е. спад профессиональной деятельности после 10–15 лет работы. У педагогов со стажем работы более 20 лет это может быть связано с кризисом идентичности личности. Наконец, у педагогов со стажем работы до 5 лет, выгорание может быть связано с несоответствием ожиданий связанных с профессией с реальной жизнью, а также с возможным кризисом семейной жизни, совпадающим с данным возрастом. Наиболее устойчивой к синдрому эмоционального выгорания оказалась группа педагогов со стажем работы от 15 до 20 лет. Это связано с таким фактором как освоение родительской дистанции с выросшими детьми, что приводит к обновлению переживаний, чувству полноты жизни и причастности ко всем ее проявлениям.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что на возникновение эмоционального выгорания влияет не только профессиональный стаж педагога, но и личностные и возрастные особенности. Исследование показало, что синдрому эмоционального выгорания подвержены все педагоги независимо от стажа. Мы полагаем, что причиной возникновения данного синдрома являются личностные и возрастные особенности каждого педагога в отдельности.

Список литературы

1. Акиндинова И. А., Баканова А. А. Эмоциональное выгорание в профессиональной деятельности педагога: проявления и профилактика // Педагогические вести. 2003. № 25. С. 25.
2. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. М.: Наука, 1996. 154 с.
3. Водопьянова Н. Е. Синдром психического выгорания и его профилактика. Психология профессионального здоровья / под ред. проф. Г. С. Никифорова. СПб.: Речь, 2006. С. 323–428.
4. Гроза И. В. Влияние возраста и стажа педагога на эмоциональное выгорание // Успехи современного естествознания. 2009. № 10. С. 53–64.
5. Демьянчук Р. В. Эмоциональное выгорание учителя. М.: Просвещение, 2006. 138 с.
6. Орел В. Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования // Журнал практической психологии и психоанализа. 2001. № 3. С. 14.

Игровые технологии в образовательном процессе начальной школы

*В. А. Степанюк, студентка 3 курса,
научный руководитель И. А. Шкабура, канд. пед. наук, доцент,
Забайкальский государственный университет, г. Чита*

Поступление ребенка в школу является одним из важнейших переломных моментов его жизни. Этот период требует напряжения адаптационных механизмов личности, поскольку связан с усилением умственных, эмоциональных и физических нагрузок.

При переходе из дошкольного образования в начальную школу у ребенка происходит смена деятельности с игровой на учебную. У младшего школьника возникают трудности в освоении основной образовательной программы. На наш взгляд, чтобы преодолеть эти трудности, необходимо использовать игровые технологии как наиболее эффективный, с нашей точки зрения, способ обучения.

Г. В. Селевко дал следующее определение игровым технологиям: «Игровая технология – это вид деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением» [4, с. 50]. Вместе с тем, игровые технологии имеют различную направленность:

- 1) дидактические – формирование определённых умений и навыков, необходимых в практической деятельности;
- 2) воспитывающие – воспитание самостоятельности, формирование определённых позиций, сотрудничества, коммуникабельности;
- 3) развивающие – развитие внимания, речи, мышления, рефлексии, мотивации учебной деятельности;
- 4) социализирующие – приобщение к нормам и ценностям общества; адаптация к условиям среды, саморегуляция [4].

Игровые технологии являются составной частью педагогических технологий и имеют различную классификацию.

Так, М. Г. Ермолаева в своей классификации берет за основу тип человеческой деятельности, которую игры отражают, базовые виды которой они в значительной степени моделируют [1]. При такой классификации игры объединяются в следующие группы, условно их можно представить как игры тела, игры ума, игры души. Рассмотрим их подробнее:

1) физические игры или игры тела: двигательные (спортивные, подвижные, моторные) и экстатические (современные танцы-импровизации, разнообразные телодвижения или наблюдения за движущимися объектами – мыльными пузырями, струями фонтана, залпами фейерверка, вызывающие у участников восторг и наслаждение);

2) интеллектуальные, игры ума (игры-манипуляции, игры-путешествия, психотехнические, предметные или дидактические игры, конструкторские, компьютерные);

3) социальные игры, игры души (сюжетно-ролевые, деловые – организационно-деятельностные, имитационные, организационно-коммуникативные; комплексные игры – коллективно-творческие дела, досуговая деятельность) [1, с. 12–13].

П. И. Пидкасистый и Ж. С. Хайдаров делят все детские игры на следующие виды:

1) психологические и физические игры и тренинги: двигательные (спортивные, подвижные, моторные); экстатические, экспромтные игры и развлечения; освобождающие игры и забавы; лечебные игры (игротерапия);

2) интеллектуально-творческие игры: предметные забавы – сюжетно-интеллектуальные игры – дидактические игры (учебно-предметные, обучающие, познавательные) – строительные, трудовые, технические, конструкторские – электронные, компьютерные игры – игровые методы обучения;

3) социальные игры: творческие, сюжетно-ролевые (подражательные, режиссерские, игры – демонстрации); деловые игры (организационно-деятельностные, организационно-коммуникативные, организационно-мыслительные, ролевые, имитационные);

4) комплексные игры (коллективно-творческая досуговая деятельность) [3, с. 21].

Н. И. Монахов считает, что понятие «игровые педагогические технологии» включает в себя большую группу приемов и методов организации педагогического процесса в форме различных педагогических игр. Педагогическая игра, в отличие от обычной игры, обладает существенной особенностью – поставленная цель обучения и педагогический результат, обозначенный в заданной цели, которые могут быть обоснованы, выделены в явном виде и характеризуются учебно-познавательной направленностью [2].

Игровые технологии – это та форма обучения, с помощью которой можно сделать интересной, захватывающей и уникальной не только работу учащихся на творческо-поисковом уровне, но и будничные шаги по изучению учебных предметов. При правильно организованном педагогическом процессе, с применением игровых технологий, учитывающих возрастные особенности, дети могут без перегрузок и напряжения усвоить многое из того, чему они будут учиться в средней школе.

Использование игровых технологий помогает преодолеть младшим школьникам трудности решения учебных задач, переносить имеющиеся знания в новую обстановку. Дети в игровой ситуации учатся оперировать знаниями в монотонной работе, где трудно длительное время удерживать внимание, игра вызывает их активную деятельность, волевое усилие, настойчивость в достижении цели. Игры делают положительной и эмоционально-окрашенной монотонную деятельность по запоминанию, повторению, закреплению или усвоению информации, а эмоциональность игрового действия активизирует все психические процессы и функции ребенка. Другой положительной стороной игры является то, что она способствует использованию знаний в новой ситуации, т. е. усваиваемый учащимися материал проходит через своеобразную практику, вносит разнообразие и интерес в учебный процесс.

Феномен игры состоит в том, что, являясь развлечением, отдыхом, она способна перерасти в обучение, в творчество, в терапию, в модель типа человеческих отношений и прояв-

лений в труде. Главной составляющей игры является свобода выбора. В игре есть свой свод правил, которые необходимо выполнять. Игра – это универсальный способ обучения, она способствует развитию памяти, мышления, воображения. С её помощью ребенок получает удовольствие от игры и обучается, получает бесценный опыт, решает задачи, с энтузиазмом преодолевает трудности. И именно игровые технологии наиболее эффективны в обучении.

Список литературы

1. Ермолаева М. Г. Игра в образовательном процессе: метод. пособие. СПб.: СПб АППО, 2005. 112 с.
2. Монахов Н. И. Умом и сердцем. Мысли о воспитании. М.: Огни, 2011. 365 с.
3. Пидкасистый П. И., Хайдаров Ж. С. Технология игры в обучении и развитии: учеб. пособие. М.: МПУ: Рос. пед. агентство, 1996. 269 с.
4. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие. М.: Народное образование, 1998. 256 с.

Изучение гендерной принадлежности старшеклассников средней общеобразовательной школы

Р. Е. Страмилов, студент 4 курса,
научный руководитель ***О. Б. Симатова***, канд. психол. наук, доцент,
Забайкальский государственный университет, г. Чита

Актуальность исследования проблемы гендерной принадлежности в юношеском возрасте обусловлена современной ситуацией развития общества, которая характеризуется рядом феноменов и факторов: смещением гендерных стереотипов и полоролевых взаимоотношений в обществе; активным участием женщин в различных видах профессиональной деятельности, традиционно считающейся мужской; актуальными проблемами брака и разводов, одиночества в России; увеличением числа психосоматических расстройств, в том числе и на почве неадекватной психосексуальной идентичности [3]. Все вышесказанное свидетельствует о высокой социальной значимости и актуальности проблемы гендерной принадлежности.

В современных психологических исследованиях заявляется о необходимости разграничить понятия «гендерная принадлежность» и «гендерная идентичность», однако окончательного разделения этих понятий ни один из авторов не дает. Однако предполагается, что под гендерной идентичностью в психологии понимают единство поведения и самосознания индивида, причисляющего себя к определенному полу и ориентирующегося на требования соответствующей половой роли [4, с. 347]. В рамках нашего исследования гендерная принадлежность старшеклассников изучалась как один из показателей гендерной идентичности. Под гендерной принадлежностью в психологии понимают совокупность признаков человека, определяющих его принадлежность к мужчинам либо к женщинам, главным образом в культурном и социальном плане [4, с. 442].

В ходе теоретического анализа психолого-педагогической литературы мы сделали вывод о том, что юношеский период развития является значимым в становлении гендерной принадлежности, а также гендерной социализации личности. При этом необходимо отметить, что данный аспект возрастного развития остается недостаточно изученным. В психологической теории и практике недостаточно данных об особенностях и механизмах формирования гендерной принадлежности в юношеский период возрастного развития. Известно, что гендерная принадлежность в подростковом возрасте претерпевает переломный момент, приближая человека к личностной зрелости [1]. Поэтому в педагогической практике важно не допускать ошибок в формировании гендерной принадлежности в подростковом периоде развития. Но только в юношеском возрасте гендерная принадлежность достигает основной завершенности и сформированности: гендерные стереотипы закрепляются; в сознании представляются все компоненты гендерной идентичности; происходит основное формирование полоролевых ориентаций и полоролевых предпочтений; формируется система отношений к нормам и правилам, регламентирующим «мужское» и «женское» в той или иной культуре [2, с. 40]. Поэтому можно сказать, что юношеский период развития дает шанс для корректировки неадекватной гендерной принадлежности.

Нами было проведено эмпирическое исследование, целью которого было изучение гендерной принадлежности старшеклассников средней общеобразовательной школы. Исследование проводилось на базе средней общеобразовательной школы г. Читы, в котором приняли участие 19 юношей и 30 девушек (средний возраст которых составил 17,6 лет). Все обследуемые имели примерно одинаковые параметры семьи и образовательные условия. Результаты исследования показали, что доминирование андрогинного типа гендерной принадлежности было обнаружено у 75,51 % от числа всех испытуемых. Фемининный тип гендерной принадлежности составил 10,20 % от числа всех испытуемых, и маскулинный тип гендерной принадлежности показали 14,29 % старшеклассников.

Среди юношей андрогинный тип гендерной принадлежности преобладает у 75 %, фемининный тип не обнаружен, а маскулинный тип у 25 %. Количество девушек, показавших доминирование андрогинного типа гендерной принадлежности составило 75,86%, фемининный тип был выявлен в 17,24 % случаях, а маскулинный тип в 6,9 %. Таким образом, мы видим, что у подавляющего большинства старшеклассников отмечается андрогинный тип гендерной принадлежности.

Возможно, это объясняется тем, что современное общество не требует от юношей проявления преимущественно маскулинных качеств, а от девушек – фемининных. Это, в свою очередь, приводит к тому, что у девушек развиваются не только фемининные качества, но и маскулинные (которые иногда доминируют), а у юношей – не только маскулинные, но и фемининные. Тем не менее, маскулинные черты в современном обществе ценятся больше, чем фемининные, т. к. фемининные качества часто ассоциируются со слабостью, уступчивостью, чувствительностью, в то время как маскулинные черты – это успех, социальное превосходство, достаток. В связи с этим андрогинный тип гендерной принадлежности дает возможность лучше приспособиться к современным условиям, чем выраженный маскулинный или фемининный тип, так как именно он дает возможность сочетать и те и другие качества.

Среди юношей, участвующих в исследовании, фемининную гендерную принадлежность не показал ни один из юношей. Возможно, это связано с тем, что юноши к своим сверстникам предъявляют более жесткие требования в отношении соблюдения установленной обществом гендерной роли. Так, они закрепляют и подтверждают, либо ставят под вопрос гендерную принадлежность юноши и его полоролевые ориентации. В среде юношей гендерные нормативы и полоролевые стереотипы часто более завышены и более жестки, чем в среде девушек. В свою очередь, это объясняется тем, что маскулинные качества ценятся больше, чем фемининные и изысканности мужской идентичности заметны больше.

Важно отметить, что наличие значительной доли старшекласников с андрогинным типом гендерной идентичности в выборке нашего исследования не является плохим или хорошим результатом. Это следствие того, что многие виды деятельности, традиционно считающиеся мужскими, начинают осваиваться женщинами, а женские виды деятельности – мужчинами. В настоящее время женщины часто в своей семье, и в жизни в целом, занимают роль «кормильца», «добытчика», «карьериста», что традиционно считалось мужской прерогативой. В то же время мужчины активно осваивают традиционно женские занятия: воспитание детей, обустройство дома и быта, принятие участия в других бытовых делах и вопросах. Таким образом, включение в несвойственную профессиональную деятельность заставляет женщин проявлять маскулинные качества, а мужчин – фемининные.

В ходе процесса воспитания также происходит размытие гендерных характеристик, связанных с нацеливанием воспитуемых на большую социальную успешность. Родители ориентируют девушек не только на будущее создание домашнего очага, создание семьи и воспитание детей, но и на получение профессии, построение карьеры, социальный успех. Юношей родители ориентируют не только на постройку карьеры, финансовое обеспечение, но и на создание семьи, воспитание детей и активное участие в бытовых вопросах. Этому способствуют современные тенденции молодежных субкультур, моды, СМИ и так далее.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что современные социальные условия выстраиваются таким образом, что для полноценного функционирования в обществе мужчинам недостаточно иметь чисто маскулинные качества, а женщинам – фемининные. Оперирование признаками обоих типов гендерной принадлежности ведет к более успешной социальной адаптации и возможности выстраивать более качественные поведенческие стратегии, но до определенной степени.

Список литературы

1. Бендас Т. В. Гендерная психология. СПб.: Питер, 2005. 431 с.
4. Романова И. В. Особенности половой идентичности подростков // Вопросы психологии. 1997. № 4. С. 39–47
3. Сидоров П. И., Новикова И. А. Психосоматические заболевания: концепции, распространенность, качество жизни, медико-социальная помощь больным [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. 2010. № 1. Режим доступа: [http:// medpsy.ru](http://medpsy.ru) (дата обращения: 15.02.2016).
4. Психологическая энциклопедия. В 2 т. Т. I. Мистраль-Нагоя / под ред. Р. Корсини и А. Ауэрбаха. 2-е изд. СПб.: Питер, 2003. 1096 с

Изучение копинг-стратегий студентов различных факультетов ВУЗа

*Л. С. Токмакова, студентка 4 курса,
научный руководитель О. Б. Симатова, канд. психол. наук, доцент,
Забайкальский государственный университет, г. Чита*

На протяжении всей своей жизни каждый человек сталкивается с ситуациями, субъективно переживаемыми им как трудные, тягостные, сложные, нарушающие его привычный образ жизни. Переживание таких ситуаций часто меняет и восприятие окружающего мира, и восприятие самого себя в этом мире. Изучение поведения, направленного на преодоление трудностей, проводится в рамках исследований, посвященных анализу совладающего поведения (копинг-поведения).

В юношеский период развития копинг-поведение характеризуется стремительным формированием и реализуется посредством копинг-ресурсов и копинг-стратегий [1]. К завершению юношеского периода развития личности копинг-ресурсы и копинг-стратегии становятся устойчивыми личностными характеристиками. В более поздний период изменение их у человека требует большее количество затрат и становится менее эффективным.

В проведенном исследовании мы рассматривали копинг-стратегии во взаимосвязи со спецификой учебно-профессиональной деятельности студентов. Учебно-профессиональная деятельность – это специфический вид деятельности, направленный на освоение знаний, умений и навыков, являющихся средствами будущей профессиональной деятельности, в процессе которой происходит развитие необходимых профессионально-личностных качеств и компетенций [1]. Учебно-профессиональная деятельность выступает ресурсом для развития у будущего специалиста профессионально важных качеств, определенного типа мышления, присущих данной профессии, мировоззрения, а, значит, и копинг-поведения.

Факторы и условия, а также характер деятельности, в которую включена личность, накладывают свой значительный отпечаток на образ жизни человека, на его восприятие окружающего мира. Специфика учебно-профессиональной деятельности студентов (ее содержание, характер, формы и методы) имеет немаловажное значение в формировании копинг-стратегий как ответных реакций на стрессовую ситуацию. Кроме того, студенты имеют дело с проявлениями экзаменационного стресса, который возникает как ответ на ситуацию оценивания. Согласно когнитивной концепции психологического стресса Р. Лазаруса, нервное напряжение возникает в случае, если индивид оценивает и воспринимает ситуацию как угрозу, потерю (вред) или вызов [4]. Все это вызывает эмоциональное переживание и может привести к различным формам психологической дезадаптации в юношеском возрасте. Поэтому проблема копинг-поведения занимает одно из центральных мест в психологических исследованиях и является высоко актуальной и социально значимой.

Нами было проведено исследование с целью изучения копинг-стратегий у студентов факультета физической культуры и спорта, факультета культуры и искусств, исторического факультета ВУЗа. Мы предположили, что развитие копинг-стратегий детерминируется целым рядом факторов и условий, в том числе и характером деятельности, в которую включена личность. В связи с этим была выдвинута гипотеза о том, что продуктивность и характер копинг-стратегий у студентов различных факультетов ВУЗа будут различаться.

Исследование проводилось на базе Забайкальского государственного университета (ЗабГУ). Выборку составили студенты III–IV курсов следующих факультетов: факультета физической культуры и спорта, факультета культуры и искусств, исторического факультета в количестве 60 человек в возрасте от 19 до 24 лет (средний возраст составил 21,5 года), из них 35 юношей и 25 девушек. В выборке было выделено три группы студентов по соответствующим факультетам.

В результате проведенного нами эмпирического исследования, направленного на изучение копинг-стратегий у студентов ВУЗа, с помощью методики изучения индивидуальных копинг-стратегий Э. Хайма было выяснено, что студенты факультета физической культуры и спорта наиболее часто применяют относительно продуктивные и продуктивные копинг-стратегии, т. е. стараются справиться с трудными ситуациями, а не дистанцироваться от них, нежели студенты факультета культуры и искусств и студенты исторического факультета.

Первую группу составили студенты факультета физической культуры и спорта. Среди когнитивных копинг-стратегий студенты применяют продуктивные стратегии: «Проблемный анализ» («Я стараюсь все проанализировать, все взвесить и объяснить себе, что же случилось») – 45 %; относительно продуктивные: «Диссимиляция» («Говорю себе: «Это несущественные трудности, не все так плохо, в основном все хорошо») – 20 %, «Сохранение самообладания» («Я не теряю самообладания и контроля над собой в тяжелые минуты и стараюсь никому не показывать своего состояния») – 23 %; и непродук-

тивную стратегию: «Смирение» («Говорю себе: это судьба, нужно с этим смириться») – 12 %. Факт выбора именно таких стратегий может свидетельствовать о том, что у студентов отсутствуют знания о путях разрешения проблем, навыков обращения за поддержкой и помощью, о собственных возможностях преодоления трудностей. Но при этом студенты стараются мыслить позитивно и искать пути разрешения проблем.

Среди эмоциональных копинг-стратегий у студентов преобладающей является продуктивная стратегия «Оптимизм» («Я всегда уверен, что есть выход из трудной ситуации») – 90 %. Данная стратегия свидетельствует о том, что эмоциональная саморегуляция у студентов сформирована и устойчива. Также была выявлена непродуктивная копинг-стратегия «Покорность» («Я впадаю в состояние безнадежности») – 10 %, которая подразумевает варианты поведения студентов, характеризующиеся подавленным эмоциональным состоянием, состоянием безнадежности, покорности и недопущения других чувств, переживанием злости и возложением вины на себя и других.

Преобладающими поведенческими копинг-стратегиями у студентов являются: продуктивная стратегия «Сотрудничество» («Я использую сотрудничество со значимыми мне людьми для преодоления трудностей») – 85 %, относительно продуктивная стратегия «Отвлечение» («Я изолируюсь, стараюсь остаться наедине с собой») – 15 %.

Вторую группу составили студенты факультета культуры и искусств. Среди когнитивных копинг-стратегий студенты применяют относительно продуктивные стратегии, такие как «Сохранение самообладания» («Я не теряю самообладания и контроля над собой в тяжелые минуты и стараюсь никому не показывать своего состояния») – 15,5 %, «Диссимиляция» («Говорю себе: «Это несущественные трудности, не все так плохо, в основном все хорошо») – 20,5 %, и непродуктивную копинг-стратегию «Игнорирование» («Говорю себе: в данный момент есть что-то важнее, чем трудности») – 50,5 %.

Среди эмоциональных копинг-стратегий у студентов преобладающими стратегиями являются продуктивная «Оп-

тимизм» («Я всегда уверен, что есть выход из трудной ситуации») – 70,5 % и непродуктивная «Агрессивность» («Я впадаю в бешенство, становлюсь агрессивным») – 25,5 %. Выбор этих стратегий, скорее всего, связан с тем, что у студентов существует дефицит навыков эмоциональной саморегуляции. Им присуще тактика «нападение», что зачастую приводит к конфликту и выплеску агрессии.

Преобладающими поведенческими копинг-стратегиями у студентов являются: продуктивная стратегия «Сотрудничество» («Я использую сотрудничество со значимыми мне людьми для преодоления трудностей») – 48 %; относительно продуктивные стратегии «Отвлечение» («Я изолируюсь, стараюсь остаться наедине с собой») – 30,5 % и «Обращение» («Я обычно ищу людей, способных помочь мне советом») – 10 %, непродуктивная стратегия «Активное избегание» («Стараюсь не думать, всячески избегаю сосредоточения на своих неприятностях») – 11,5 %. Выбор этих стратегий обусловлен тем, что студенты стараются найти пути решения проблем, с помощью опыта значимых для них людей. Эта тактика позволяет юношам и девушкам не уходить в себя и не замыкаться.

Третью группу составили студенты исторического факультета. Среди когнитивных копинг-стратегий студенты применяют относительно продуктивные стратегии: «Диссимиляция» («Говорю себе: «Это несущественные трудности, не все так плохо, в основном все хорошо») – 40 %, «Сохранение самообладания» («Я не теряю самообладания и контроля над собой в тяжелые минуты и стараюсь никому не показывать своего состояния») – 20,5 %, и непродуктивную стратегию «Растерянность» («Я не знаю что делать и мне временами кажется, что мне не выпутаться из этих трудностей») – 30,5 %. Среди эмоциональных копинг-стратегий у студентов преобладающей стратегией является продуктивная стратегия «Оптимизм» («Я всегда уверен, что есть выход из трудной ситуации») – 90 % и непродуктивная стратегия «Агрессивность» («Я впадаю в бешенство, становлюсь агрессивным») – 10 %. У студентов с поведенческими копинг-стратегиями преобладающими являются: относительно продуктивная страте-

гия «Диссимилиация» («Говорю себе: «Это несущественные трудности, не все так плохо, в основном все хорошо») – 56 % и непродуктивные стратегии: «Отступление» («Я изолируюсь, стараюсь остаться наедине с собой») – 29,5 %, «Активное избегание» («Стараюсь не думать, всячески избегаю сосредотачиваться на своих неприятностях») – 14,5 %, под которыми понимается поведение личности, предполагающее избегание мыслей о неприятностях, пассивность, уединение, покой, изоляция, стремление уйти от активных интерперсональных контактов, отказ от решения проблем.

В результате обработки результатов исследования с применением критерия достоверности Крускала-Уоллиса были выявлены статистически-значимые различия ($p \leq 0,01$) между продуктивностью копинг-стратегий студентов факультета физической культуры и спорта, факультета культуры и искусств и исторического факультета ВУЗа. На факультете физической культуры и спорта студенты наиболее часто применяют относительно продуктивные и продуктивные копинг-стратегии, т. е. стараются справиться с трудными ситуациями, а не дистанцироваться от них, чем студенты факультета культуры и искусств и студенты исторического факультета.

Полученные результаты могут свидетельствовать о том, что учебно-профессиональная деятельность является важнейшим фактором развития копинг-стратегий, которые влекут за собой соответствующее поведение в сложных жизненных ситуациях, как в учебном процессе, так и вне его.

Список литературы

1. Нартова-Бочавер С. К. «Coping behavior» в системе понятий психологии личности // Психологический журнал. 1997. Т. 18. № 5.
2. Симатова О. Б. Первичная психолого-педагогическая профилактика аддиктивного поведения подростков в условиях средней общеобразовательной школы: монография. Чита: Изд-во ЗабГГПУ, 2009. 172 с.
3. Lazarus R. S. Stress, Appraisal and Coping / S. Folkman, R. S. Lazarus. N. Y.: Springer, 1984. 201 p.
4. Lazarus R. S. A substitutive-defence conception of apperceptive fantasy / Contemporary Issues in Thematic Apperceptive Methods / G. Kagan, G.S. User. Springfield, 1961. P. 51–57.

Сотрудничество детской образовательной организации и родителей в создании элементов развивающей предметно-пространственной среды

*В. В. Трофимова, студентка 5 курса,
научный руководитель Т. С. Лысикова, ст. преподаватель,
Забайкальский государственный университет, г. Чита*

Реализация Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования в современных социокультурных условиях обуславливает актуализацию сотрудничества между семьей, как малой социальной группой, и дошкольной образовательной организацией, как общественной образовательной структурой. Выстраивание отношений сотрудничества выступает в качестве фактора развития отдельных участников образовательного процесса и системы в целом, достижения наибольшей результативности деятельности. Анализ педагогической практики показывает необходимость улучшения качества дошкольного образования и компетентности участников образовательного процесса посредством организации эффективного сотрудничества в едином информационно-образовательном пространстве. Это условие выступает залогом соблюдения единых требований к центральному участнику образовательного процесса – ребенку [3, с. 250].

Подобное сотрудничество может быть организовано в различных направлениях, однако мы видим необходимость создания творческого союза педагогов и родителей, направленного на формирование элементов развивающей предметно-пространственной среды (РППС), т. к. во-первых, по результатам некоторых исследований [1] большинство современных родителей (более 80 %), недооценивают важность проявления собственной социальной активности, включающей в себя творчество; во-вторых, проблема организации РППС в условиях внедрения Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) является актуальной на современном этапе развития образования.

В рамках нашей темы была проведена работа по активному привлечению родителей к созданию развивающей предметно-пространственной среды в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. Была разработана программа по вовлечению родителей в творческий проект МБДОУ «Детский сад № 23» города Читы.

На подготовительном этапе работа велась по различным направлениям: анализ возможности включения родителей в творческий проект детской образовательной организации; оценка ресурсных возможностей родителей; выявление мнения родителей о необходимости формирования РППС в соответствии с ФГОС ДО, формирование собственного устойчивого стремления родителей к участию в активной творческой деятельности совместно с детьми и педагогами ДОО.

На этапе практической работы для повышения уровня собственной квалификации нами были изучены нормативные документы по теме проекта, оценены возможности и требования Программы ДОО в вопросах организации РППС, просмотрены доступные материалы интернета, составлен примерный план реализации проекта. В целях успешности совместной работы с родителями детей второй младшей группы «Солнышко» была проведена дискуссия на тему «Формы включения родителей в работу детской образовательной организации». На ней обсуждалась степень участия каждого из родителей и общие направления совместной работы.

Далее педагогами совместно с родителями были изготовлены интерактивные ширмы из различных материалов, тематические коврики, многофункциональные настенные панно, фланелеграфы, игровые чехлы на столы и стульчики и др. В процессе такой деятельности у родителей проявились скрытые таланты, о которых они даже не догадывались. Произошло понимание особенностей внедрения ФГОС ДО и необходимости менять формы и методы образовательной деятельности. Рассмотрим некоторые из элементов созданной РППС.

Важным моментом в работе с родителями является ежедневное информирование их о том, как ребенок провел день, чему научился, каких успехов достиг. Отсутствие информации

порождает у родителя желание получить ее из других источников. Однако, такая информация может носить искаженный характер и привести к конфликтным ситуациям. Для того, чтобы родители всегда имели верное представление о деятельности детей в течение дня, был изготовлен двусторонний подвижный стенд, где с одной стороны дети прикрепляют свои работы, изготовленные самостоятельно, а с обратной стороны представлен подробный фотоотчет об образовательной деятельности в режимные моменты дня. Немаловажно, что за обновление информации стенда отвечают родители.

Интересная работа была организована со стендом «Расскажите моему ребенку». У родителей не всегда хватает необходимых педагогических знаний и умений для того, чтобы ответить на все вопросы, задаваемые ребенком. Такие вопросы можно оставить в кармашках стенда. Воспитатель, в свою очередь, либо организует беседу с ребенком, либо дает рекомендации родителям (в письменной форме) к каким литературным источникам обратиться, чтобы продемонстрировать свою осведомленность ребенку. Работа со стендом позволила организовать устойчивую обратную связь с родителями и зафиксировать тематику интересов детей.

На рефлексивном этапе в группе было организовано театрализованное представление по сказке «Заюшкина избушка» с использованием совместно изготовленных элементов развивающей предметно-пространственной среды. Родители еще раз убедились в полезности и значимости сотрудничества с детским садом, необходимости собственной социальной активности и творчества как одного из фактора успешного развития ребенка.

Многие родители сегодня испытывают определенные трудности во взаимодействии со своими детьми, потому что не знают как организовать занятия, игры и общение с ними. Сотрудничество семьи и педагогов детского сада позволяет вовлечь родителей в образовательный процесс, сделать его гибким, дифференцированным. В результате сотрудничества педагогов, родителей и детей по созданию элементов РППС возникла команда единомышленников, имеющих общую цель – вырастить здоровых, гармонично развитых, адаптированных к жизни в современном обществе людей.

Список литературы

1. Зацепина М. Б. Работа с родителями – залог благополучия дошкольника // Педагогическое образование и наука. 2011. № 6. С. 37–42.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: Приказы и письма Минобрнауки РФ. М.: Сфера, 2015. 96 с.
3. Шавшаева Л. Ю., Самсоненко Л. С. Развитие психолого-педагогической компетентности педагогов в работе с родителями дошкольников в условиях внедрения ФГОС // Развитие родительских компетенций. Материалы Всерос. науч.-практ. конф. Т. 1. Ч. 2. М.: Спутник, 2015. С. 249–253.

Личностная автономия руководителей образовательных учреждений

О. В. Умрих, магистрант 2 курса,
научный руководитель **М. А. Фризен**, канд. психол. наук, доцент,
Камчатский государственный университета
им. Витуса Беринга, г. Петропавловск-Камчатский

Проблематика личностного потенциала профессионалов разной направленности является актуальной для современной психологии и практики (Д. А. Леонтьев, А. К. Маркова и др.), в данном русле осуществлено наше научно-психологическое исследование.

Объектом исследования является личностный потенциал руководителей в сфере образования, *предметом* – личностная автономия лиц, осуществляющих управление в сфере образования.

Гипотезой исследования выступило следующее предположение: выраженность личностной автономии лиц, осуществляющих управленческую функцию в образовательных учреждениях, взаимосвязана с показателями самоэффективности, рефлексивности, локуса контроля и определяет эффективность профессиональной деятельности.

Для достижения поставленной цели, проверки выдвинутой гипотезы использовался комплекс взаимосвязанных и взаимодополняющих *методов исследования*: теоретический ана-

лиз научных источников по проблеме исследования; методы эмпирического исследования («Уровень субъективного контроля» (УСК) Дж. Роттера в адаптации Е. Ф. Бажина, Е. А. Голынкиной, Л. М. Эткинда, Самоактуализационный тест (САТ) Э. Шострома (шкала «поддержка»), методика исследования самооотношения (МИС) С. Р. Панталева, опросник самоорганизации деятельности (ОСД) Е. Ю. Мандриковой, модифицированный вариант Личностного семантического дифференциала (на стимул «Представитель администрации образовательного учреждения»); Вербальное реагирование на стимул «Моя профессиональная деятельность», Е. Б. Весна, С. В. Семенова); методы качественной и количественной обработки данных (кластерный анализ, t-критерий Стьюдента, угловое преобразование Фишера), их содержательная интерпретация.

Эмпирическую базу исследования составили лица, осуществляющие управление в сфере образования г. Белгорода, г. Петропавловска-Камчатского: заместители директоров общеобразовательных школ, представители администрации вузов, директора средне-специальных учреждений профессионального образования, всего 90 человек.

На первом этапе эмпирического исследования посредством кластерного анализа на основе внутригруппового сходства выборка была разделена нами по показателям шкалы самоподдержки опросника САТ. В результате были получены два четких кластера объемом 34 и 41 человек. Критериальный анализ выявил, что показатели самоподдержки в полученных группах различаются на высоком уровне значимости ($t_{\text{эмп}} = 13,75^{***}$ при ср. зн. 1 = 39,87, ср. зн. 2 = 48,2), следовательно первая группа может быть обозначена как ЭГ1 (более низкие показатели личностной автономии), а вторая как ЭГ2 (более высокие показатели личностной автономии).

Важно отметить, что сопоставление средних значений возраста и стажа в полученных группах не дало значимых различий, что позволяет говорить об однородности групп по данным показателям. Далее посредством критериального анализа (критерий Стьюдента) производилось сравнение всех шкал количественных методик.

Анализ данных по методике ОСД дал различия только по шкале целеустремленности: эти показатели значимо выше в ЭГ2 ($t_{эмп} = 2,12^*$), что позволяет говорить о том, что лица с более выраженной личностной автономией в большей степени осмысливают цели деятельности и организуют ее в соответствии с ними.

Анализ данных по методике УСК показал, что ЭГ2 присущи значимо более высокие показатели по шкале общей интернальности ($t_{эмп} = 2,17^*$), интренальности в области неудач ($t_{эмп} = 2,69^*$), интернальности в области межличностных отношений ($t_{эмп} = 3,44^{**}$). Можно прийти к выводу о том, что руководители образовательных учреждений с более высоким уровнем личностной автономии в большей степени видят себя ответственными за ход жизни, организацию и результаты деятельности в различных сферах; вероятно, профессиональная сфера существенно связана для них не только с деловым, но и с межличностным общением. Следует отметить, что локус контроля Д. А. Леонтьев, Е. Р. Калитеевская [3] считают косвенным показателем автономии и ответственности.

По личностному семантическому дифференциалу было обнаружено значимо более высокое среднее значение по шкале «Сила» у респондентов ЭГ 1 ($t_{эмп} = 2,67^*$): вероятно, руководители образовательных учреждений с менее выраженной личностной автономией пытаются опираться на ресурс силы и авторитета, что может делать менее продуктивным общение с подчиненными.

Интересно, что сопоставление ряда шкал МИС, показывающих в целом такой компонент личностного потенциала, как самоэффективность, не дали различий, респонденты обеих групп ценят себя примерно одинаково, однако у самопринятия и профессиональной деятельности несколько разные ресурсные базы. Так, по группе ЭГ2 обнаружены значимо более высокие показатели по шкалам «самоуправление» ($t_{эмп} = 3,02^{**}$), «зеркальное Я» ($t_{эмп} = 2,18^*$), а у респондентов ЭГ1 – по шкалам «внутренняя конфликтность» ($t_{эмп} = 2,36^*$), самообвинение ($t_{эмп} = 2,21^*$). таким образом, более сформированная личностная автономия соотносится с опорой на себя,

самоконтролем, выстраиванием продуктивных отношений на основе учета мнения окружающих, в то время как сниженная личностная автономность связана с непродуктивной рефлексией, вызывающей внутренний конфликт. В сопоставлении с данными других методик можно прийти к выводу о том, что такие руководители в меньшей степени стремятся увидеть причины затруднений в себе, им больше свойственно опираться на силу и власть в диалоге с коллективом, чем стремиться строить гармоничный диалог.

Полученные данные будут дополнены результатами анализа качественных методик, который позволит более глубоко описать специфику ресурсной базы профессиональной деятельности руководителей образовательных учреждений с разной выраженностью личностной автономии.

Список литературы

1. Калитеевская Е. Р., Леонтьев Д. А. Пути становления самодетерминации личности в подростковом возрасте // Вопросы психологии. 2006. № 3. С. 49–55.
2. Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Д. А. Леонтьева. М.: Смысл, 2011. 680 с.
3. Маркова А. К. Психология профессионализма. М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. 308 с.

Память в младшем дошкольном возрасте, ее диагностика и развитие при помощи игры

К. Н. Ушакова, студентка 3 курса,
научный руководитель ***Ж. А. Леснянская***, канд. психол. наук,
Забайкальский государственный университет, г. Чита

Известно, что память – это сложный психический процесс, состоящий из нескольких частных процессов, связанных друг с другом. Роль памяти в развитии ребенка огромна. Усвоение знаний об окружающем мире и о самом себе, овладение нормами поведения, приобретение навыков, привычек – все это связано с работой памяти. Изучением памяти детей зани-

мались такие отечественные психологи, как Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин. Произвольное запоминание у детей изучал А. Н. Леонтьев. В исследованиях А. А. Смирнова и П. И. Зинченко была поставлена проблема строения процессов произвольного и произвольного запоминания. В. С. Мухина рассматривала у младших дошкольников произвольное запоминание и произвольное воспроизведение. Изучением памяти занимались зарубежные учёные Г. Эббингауз, Г. Э. Мюллер, К. Л. Бюлер и др. Проблема изучения развития памяти у детей младшего дошкольного возраста важна и актуальна, ведь развитая память является залогом готовности к школе.

Ведущим видом деятельности ребенка дошкольного возраста является игра, значит, в игре развиваются и перестраиваются основные психические процессы. В дошкольном возрасте усвоение новых знаний происходит значительно успешнее в игре, чем на учебных занятиях. Для детей младшего дошкольного возраста игра имеет исключительное значение: игра для них – учеба, игра для них – труд, игра для них – серьезная форма воспитания.

Нами была поставлена цель: изучение процесса развития памяти у детей младшего дошкольного возраста и возможностей ее диагностики и развития при помощи игры. Мы предположили, что память младших дошкольников имеет некоторые особенности, а именно, лучше развита зрительная память, а двигательная и слуховая нуждается в развитии.

В соответствии с задачами исследования нами был проведен теоретический анализ литературы по проблеме. Теоретически изучены особенности дошкольного возраста; рассмотрены понятие и виды памяти, а также её особенности в младшем дошкольном возрасте. У младших дошкольников память в основном носит произвольный характер. Это значит, что ребенок чаще всего не ставит перед собой осознанных целей что-либо запомнить. Запоминание и припоминание происходят независимо от его воли и сознания. Они осуществляются в деятельности и зависят от ее характера. Ребенок запоминает то, на что было обращено его внимание в деятельности, что произвело на него впечатление, что было интересно.

В МБДОУ детский сад № 10 «Алёнушка» г. Балей Забайкальского края было проведено эмпирическое исследование развития памяти у детей младшего дошкольного возраста. Выборку составили 25 детей младшего дошкольного возраста (3–4 лет): 11 мальчиков и 14 девочек.

Методики исследования:

Методика «*Запомни и найди*» направлена на то, чтобы научить детей узнавать одинаковые изображения, запоминать их и соотносить мысленно; закреплять названия предметов. Детям были представлены 5 картинок, ребенок рассматривал свои картинки, называл их, мы предлагали детям запоминать свой ряд («Посмотри внимательно и запомни»). Затем картинки предлагалось перевернуть изображением вниз. После этого мы брали картинку, парную картинке у кого-то из детей, и спрашивали: «У кого такая?» Ребенок вспоминал, есть ли у него такая картинка и на каком именно месте в ряду она лежит, показывал эту картинку и говорил: «У меня».

Методика «*Прятки с игрушками*» нацелена на развитие памяти детей, развивает способность удерживать в памяти определенную цель – искать конкретную игрушку. Мы привлекали внимание детей к новым игрушкам: «У нас гости. Посмотрите, какие игрушки. Что это? А это? После рассматривания игрушек мы предлагали: «Будем играть с ними. Игрушки будут прятаться, я вы будете искать». Мы предлагали детям выбрать понравившуюся им игрушку и говорить: «Ты будешь искать мишку и т. п. Что (кого) ты будешь искать?» После этого дети отворачивались к стене, закрывали глаза или выходили за дверь, мы прятали новые игрушки среди старых, знакомых и затем предлагали детям: «Ищите. Где твоя игрушка?».

Методика «*Делай, как я*» направлена на развитие двигательной памяти. На первом этапе мы становились за спиной ребенка и проделывали несколько манипуляций с его телом – поднимали его руки, разводили их в стороны, поднимали ногу и так далее, а потом просили малыша повторить эти движения. На втором, более сложном этапе, мы сами делали несколько движений, а ребенок повторял их, потом малыш совершал свои движения, а мы повторяли за ним.

Дети выполняли задания по каждой из предложенных методик. В процессе выполнения задания мы фиксировали высказывания, движения детей. Мы немного помогали детям, задавая им вопросы.

В ходе проведенной работы мы выяснили, что память у детей развита неплохо. Для удобства обработки данных мы выделили уровни развития памяти. Приведем расшифровку каждого.

Высокий уровень. Ребенок узнал 4–5 одинаковых изображений, соотнес их мысленно, назвал предметы. Ребенок легко нашел свою игрушку. Малыш повторил 4–5 движений в игре.

Средний уровень. Ребенок не полностью называл предметы (3–4 изображения), путал названия картинок. Допускал ошибки в нахождении игрушки. Повторил 3–4 движения.

Низкий уровень. Ребенок не смог назвать предметы и картинки. Не нашёл свою игрушку. Движения были ошибочные.

Обратимся к результатам, полученным при диагностике памяти по методике «*Запомни и найди*» у детей младшего дошкольного возраста. У 5 детей – высокий уровень развития зрительной памяти (20 %); у 14 детей – средний уровень развития зрительной памяти (56 %); у 6 детей – низкий уровень развития зрительной памяти (24 %).

По результатам методики «*Прятки с игрушками*» были выделены следующие уровни памяти: 7 детей – высокий уровень развития слуховой памяти (28 %); 12 детей – средний уровень развития слуховой памяти (48 %); 6 детей – низкий уровень развития слуховой памяти (24 %).

По методике «*Делай, как я*» мы оценили развитость двигательной памяти. Так, у 10 детей обнаружен высокий уровень развития двигательной памяти (40 %); у 11 детей – средний уровень развития двигательной памяти (48 %); у 4 детей – низкий уровень развития двигательной памяти (16 %).

Полученные показатели памяти представлены на рис. 1.

Таким образом, мы выяснили, что у детей младшего дошкольного возраста в основном преобладает зрительная память. Слуховая и двигательная память, соответственно, на среднем и низком уровнях и нуждаются в развитии.

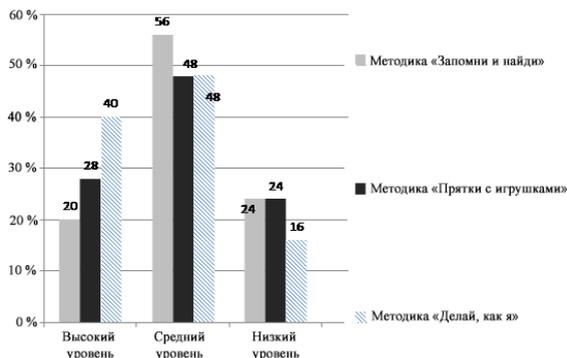


Рис. 1. Количество детей младшего дошкольного возраста (в %) с показателями различных уровней памяти по комплексу методик

С учетом полученных результатов нами разработана программа занятий на основе дидактических игр для развития памяти детей младшего дошкольного возраста. Апробация программы будет осуществлена в ходе дальнейшей работы.

Список литературы

1. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды. В 2-х т. Т. 1 / под ред. А. А. Бодалева, Б. Ф. Ломова. М.: Педагогика, 2010. 230 с.
2. Богуславская З. М., Смирнова Е. О. Развивающие игры для детей младшего дошкольного возраста. М.: Просвещение, 2010. 206 с.

Изучение личностного потенциала военнослужащих в процессе профессионального становления

*Н. С. Факира, магистрант 2 курса,
научный руководитель О. А. Ворона, канд. психол. наук,
Забайкальский государственный университет, г. Чита*

Важность изучения проблемы личностного потенциала военнослужащего определяется, во-первых, несоответствием опережающего развития военной техники возможностям военнослужащего, что требует от человека полной реализации профессиональных и личностных ресурсов, высокого уровня

мотивации на саморазвитие и адаптации к изменяющимся условиям деятельности. Во-вторых, глубинными изменениями психики, которые касаются деформаций личности и определяются нестабильностью и социально-психологической напряженностью современного общества. В-третьих, сокращением численности офицерского состава вооруженных сил (ВС), что предусматривает составление долгосрочного прогноза развития личности военнослужащего на основе комплексного изучения его профессионально важных качеств, личностных особенностей, мотивации и нравственности.

Исходя из этого можно сформулировать *проблему* нашего исследования: какова динамика личностного потенциала военнослужащего на различных этапах профессионального становления.

Для диагностики и оценки составляющих личностного потенциала военнослужащих в группах нами были использованы следующие методики:

1. Методика диагностики нервно-психического напряжения (методика К. Н. Полякова, А. Н. Глушко «НПН-А»);
2. Методика исследования свойств личности, черт характера (тест ИТО Л. Н. Собчик);
3. Методика исследования мотивации профессиональной направленности (опросник А. А. Реана);
4. Методика исследования синдрома эмоционального выгорания (методика В. В. Бойко).

Базой эмпирического исследования являлась войсковая часть 78081 г. Чита. Выборка включает военнослужащих строевой части в звании: лейтенантов (13), капитанов (13), майоров (14). Объём выборки на данном этапе работы составляет 40 чел.

Результаты исследования. Установлено, что выраженная мотивация на успех наблюдается у 24 человек (6 лейтенантов, 9 капитанов, 9 майоров), мотивационный полюс ярко не выражен у 15 человек (7 лейтенантов, 4 капитана, 4 майора), при этом определенная тенденция мотивации на успех отмечена у 11 человек (4 лейтенантов, 3 капитанов, 4 майоров).

Высокие показатели НПН (свидетельствуют о наличии признаков нервно-психической неустойчивости) обнаружены у 12 человек (6 лейтенантов, 3 капитана, 3 майора), средние показатели – у 26 человек (7 лейтенантов, 11 капитанов, 8 майоров), низкие показатели, свидетельствующие о недостаточной социальной зрелости выявлены у 3 майоров.

Фаза «напряжение» процесса эмоционального выгорания не сформирована у 36 человек (9 лейтенантов, 13 капитанов, 14 майоров), на стадии формирования находится у 4 человек (лейтенантов).

Фаза «резистенция» не сформирована у 21 человека (8 лейтенантов, 7 капитанов, 6 майоров), на стадии формирования находится у 18 человек (5 лейтенантов, 6 капитанов, 7 майоров), сформирована у 1 человека (майора).

Фаза «истощение» не сформирована у 36 человек (9 лейтенантов, 13 капитанов, 14 майоров), на стадии формирования находится у 2 человек (лейтенантов), сформирована у 2 человек (лейтенантов).

Делая предварительные выводы по результатам сопоставления данных, можно сказать, что в процессе профессионального становления (при продвижении по служебной лестнице) у военнослужащих возрастает мотивация на успех, снижаются показатели признаков нервно-психической неустойчивости, что положительно сказывается на личностном потенциале. Однако показатели эмоционального выгорания возрастают.

Исследование будет продолжено.

Список литературы

1. Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. СПб.: Питер, 2008. 336 с.
2. Караяни А. Г., Сыромятников И. В. Прикладная военная психология: учеб.-метод. пособие: учеб. пособие для курсантов и слуш. высш. воен.-учеб. заведений. СПб.: Питер, 2006. 480 с.

Психологические особенности восприятия детьми старшего дошкольного возраста художественной литературы

*Е. И. Фалилеева, магистрант 1 курса,
научный руководитель А. И. Улзытуева, д-р пед. наук, доцент,
Забайкальский государственный университет, г. Чита*

Основу литературного развития ребенка старшего дошкольного возраста составляет восприятие художественного текста. Проблема восприятия изучается разными науками: психологией, педагогикой, библиотековедением и литературоведением. Повышенное внимание к вопросам восприятия является важным для нашей культуры, ибо «прогресс в искусстве есть прежде всего прогресс восприятия произведений искусства, позволяющий искусству подниматься на новую ступень» [4, с. 143].

Проблема восприятия художественного произведенияшла отражение в исследованиях Л. С. Выготского, Л. С. Славвиной, О. И. Никифоровой, Б. М. Теплова, С. Л. Рубинштейна и др.

В психологической литературе существуют разные подходы к определению восприятия. С. Л. Рубинштейн под восприятием понимает чувственное отражение предмета или явления объективной действительности, воздействующей на наши органы чувств [4, с. 144].

Под полноценным восприятием художественной литературы рассматривается активный волевой процесс, предполагающий не пассивное созерцание, а деятельность, которая воплощается в способности читателя сопереживать героям, автору произведения, видеть динамику эмоций, воспроизводить в воображении картины жизни, созданные писателем, размышлять над мотивами, обстоятельствами, последствиями поступков персонажей, оценивать героев произведения [3, с. 364].

Ребенок, для того, чтобы правильно понять художественное произведение, должен отнестись к нему как к образу, как к изображению реальных предметов и явлений.

Современная же социокультурная ситуация затрудняет процесс восприятия ребенком старшего дошкольного возраста литературы. Наше общество, еще в недавнем прошлом «читающее», превратилось в «смотрящее». В связи с этим, психологи выделяют два типа отношения к художественному миру произведения.

– Первый тип отношения – эмоционально-образный – представляет собой непосредственную эмоциональную реакцию ребенка на образы, стоящие в центре произведения.

– Второй – интеллектуально-оценочный – зависит от житейского и читательского опыта ребенка, в котором присутствуют элементы анализа.

Поскольку художественный текст допускает возможность различных трактовок, в методике принято говорить не о правильном, а о полноценном восприятии.

Л. Н. Рожина писала: «Полноценное восприятие художественного произведения представляет собой сложный процесс, который непременно включает возникновение того или иного отношения, как к самому произведению, так и к той действительности, которая в нем изображена» [5, с. 87].

В процессе развития эстетического восприятия нужно учитывать, что в каждом возрасте нужно опираться на психологические и познавательные возможности, которые достигнуты в предшествующем развитии. Когда в основе развития восприятия лежит достижимая цель и когда соблюдается преемственность как в психолого-физиологическом, так и в духовном развитии ребенка, оно обогащается более активно.

О. И. Никифорова выделяет в развитии восприятия художественного произведения три стадии:

– непосредственное восприятие, воссоздание и переживание образов (в основе – работа воображения);

– понимание идейного содержания произведения (в основе лежит мышление);

– влияние художественной литературы на личность читателя (через чувства и сознание).

В. И. Волынкин пишет: «Живость воображения дошкольника – абсолютное достоинство; нельзя, скажем, говорить,

что фантазия ребенка богаче фантазии взрослого. Живость детского воображения не координируется знанием закономерностей окружающей жизни» [1, с. 312].

Одним из важных качеств восприятия является осмысленность понимания содержания литературного произведения. Восприятие осмысленно, когда содержание текста не искажается.

Воспринимая произведение, старшие дошкольники могут дать сознательную, мотивированную оценку персонажам, используя в своих суждениях, сложившиеся у них под влиянием воспитания, критерии поведения человека в обществе. Они способны более глубоко осмысливать содержание литературного произведения и осознавать некоторые особенности художественной формы, выражающей содержание. Дети могут различать жанры литературных произведений и некоторые специфические особенности каждого жанра. Прямое сопереживание героям, умение следить за развитием сюжета, сопоставление событий, описанных в произведении, с теми, что ему приходилось наблюдать в жизни, помогают ребенку сравнительно быстро и правильно понимать реалистические рассказы, сказки, а к концу дошкольного возраста – перевертыши, небылицы.

Недостаточный уровень развития детей затрудняет восприятие таких жанров, как басни, пословицы, загадки, и обуславливает необходимость помощи взрослого.

Л. С. Славина показала, что при соответствующей педагогической работе у ребенка можно вызвать интерес к судьбе героя, заставить его следить за ходом событий и переживать новые для него чувства. Старший дошкольник приобретает более сложные формы восприятия произведения. Его восприятие художественного произведения носит чрезвычайно активный характер: ребенок ставит себя на место героя, мысленно действует вместе с ним, борется с его врагами. Деятельность, осуществляющаяся при этом, по психологической природе очень близка к игре. Но если в игре ребенок реально действует в воображаемых обстоятельствах, то здесь и действия и обстоятельства воображаемые [2, с. 59].

Однако, стоит отметить, что достаточный уровень эстетического восприятия отмечается далеко не у каждого ребенка, к тому же при восприятии произведений художественной литературы также часто наблюдаются фрагментарность, неумение «присвоить» содержание произведению. У ребенка старшего дошкольного возраста нередко наблюдается неумение понимать подтекст, доминирование жизненного опыта над литературным. Далекое не всегда произведение становится частью культуры ребенка, не всегда ребенок переходит на уровень общения с произведением и его автором, думает о содержании произведения [4, с. 146].

Таким образом, старший дошкольник в восприятии художественного произведения не эгоцентричен. Постепенно он научается становиться на позицию героя, мысленно ему содействовать, радоваться его успехам и огорчаться из-за его неудач. Развитие и совершенствование способностей восприятия позволяет ребенку не только понять явления, которые он непосредственно не воспринимает, но и отнестись со стороны к событиям, в которых он не принимал прямого участия, что имеет решающее значение для последующего психического развития.

Список литературы

1. Волынкин В. И. Художественно-эстетическое воспитание и развитие дошкольников: учеб. пособие. Ростов н/Д.: Феникс, 2007. 441 с.
2. Выготский Л. С., Божович Л. И., Славина Л. С., Ендовицкая Т. В. Опыт экспериментального изучения произвольного поведения // Вопросы психологии. 1976. № 4. С. 55–68.
3. Гогоберидзе А. Г., Солнцева О. В. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения: учебник для вузов. СПб.: Питер, 2014. 464 с.
4. Кусова М. Л. Художественно-эстетическое воспитание ребенка дошкольного возраста в процессе ознакомления с произведениями художественной литературы и фольклора // Педагогическое образование в России. 2013. № 6. С. 143–147.
5. Рожина Л. Н. Психология воспитания литературного героя школьниками. М.: Просвещение, 1977. 158 с.

Исследование тревожности детей дошкольного возраста

*В. В. Федин, студент 4 курса,
научный руководитель Т. А. Ходюкова, канд. пед. наук,
Забайкальский государственный университет, г. Чита*

Проблема тревожности в дошкольном возрасте на сегодняшний день является актуальной. Проблемой тревожности занимались такие ученые как Н. А. Аминова, В. М. Астапова, Г. Ш. Габдреева, К. Е. Изард, Р. Лазарус, Н. Д. Левитова, Р. Мартене, А. Е. Ольшанникова, И. В. Пацявичус, А. О. Прохорова, А. М. Прихожан, Ч. Д. Спилбергер, К. Хорни, Ю. Л. Ханин.

В. В. Давыдов трактует тревожность, как индивидуальную психологическую особенность, состоящую в повышенной склонности испытывать беспокойство в самых различных жизненных ситуациях, в том числе и таких общественных характеристиках, которые к этому не предполагают [2].

В основном педагогами-психологами принято классифицировать тревожность на два основных вида. Первый из них, это так называемая, ситуативная тревожность, то есть порожденная некоторой конкретной ситуацией, которая активно вызывает беспокойство. Данное состояние может возникнуть у любого человека в преддверии возможных неприятностей и жизненных осложнений. Это состояние не только, является вполне нормальным, но и играет свою положительную роль. Оно выступает своеобразным мобилизирующим механизмом, позволяющим человеку серьезно и ответственно подойти к решению возникающих проблем. Ненормальным является скорее снижение ситуативной тревожности, когда человек перед лицом серьезных обстоятельств демонстрирует безответственность, что чаще всего свидетельствует об инфантильной жизненной позиции.

Другой вид, так называемая, личностная тревожность. Она может рассматриваться как личностная черта, проявляющаяся в постоянной склонности к переживаниям тревоги

в самых различных жизненных ситуациях, в том числе и таких, которые объективно к этому не располагают. Ребенок, подверженный такому состоянию, постоянно находится в настороженном и подавленном настроении, у него затруднены контакты с окружающим миром, который воспринимается им как враждебный. Если данный вид тревожности закрепляется у ребенка в процессе становления характера, то формируется заниженная самооценка и негативное восприятие окружающего мира [5].

Большинство авторов (А. Либин, Л. М. Попов, В. П. Зелева, Н. Ю. Хусаинова) в качестве одной из причин повышенного уровня тревожности дошкольников считают стиль воспитания в детском возрасте, нарушение детско-родительских отношений. В результате нарушения эмоционального контакта с близкими взрослыми или окружающими людьми, развиваются очень низкая самооценка, чувство неполноценности. Возникшая в детстве неуверенность в себе, как правило, становится устойчивым образованием.

Нами было проведено исследование на выявление тревожных детей в детском саду № 96 г. Читы. В исследовании принимали участие 20 детей 6–7 лет. Психодиагностический метод, представлен следующими методиками: для исследования уровня тревожности дошкольников, были использованы

- рисунок семьи Г. Т. Хоменткаускас;
- тест Темпл-Амен-Дорки;
- тест, страхи в домиках.

Методика «рисунок семьи» Г. Т. Хоменткаускаса позволяет определить эмоциональные проблемы и трудности взаимоотношений в семье ребёнка, увидеть его субъективную оценку о его месте в семье и отношениях с другими членами семьи. Тест помогает выявить отношение ребенка к членам своей семьи, как он воспринимает каждого из них и свою роль в семье, а также те взаимоотношения, которые вызывают в нем тревогу. Автор выделяет 5 симптомокомплексов:

- благоприятная семейная ситуация;
- тревожность;
- конфликтность в семье;

- чувство неполноценности в семейной ситуации;
- враждебность в семейной ситуации.

По каждому из обозначенных симптомокомплексов насчитывается количество баллов от 0 до 3, баллы по каждому из симптомокомплексов суммируются. По наибольшему числу баллов выявляются ведущие проблемы во внутрисемейных отношениях.

По результатам методики «рисунок семьи» Г. Т. Хомент-каускаса, у 15-ти детей выявлен низкий уровень тревожности, 3 детей характеризуются выраженной тревожностью и у 2 тревожность не выражена. С помощью методики Тэмпла-Амена-Дорки, был диагностирован уровень тревожности у дошкольников. Смысл теста в том, чтобы узнать поведенческие реакции ребёнка на 14-ти предложенных ситуаций, и изображённых на картинках.

**Результаты по методике «Тест тревожности»
Р. Тэмпла, М. Дорки, В. Амена**

<i>Уровень тревожности</i>	<i>Экспериментальная группа</i>	
	<i>%</i>	<i>Кол-во чел.</i>
Высокий	15	3
Средний	5	1
Низкий	80	16

Как видно из таблицы, часть испытуемых обладает высоким уровнем тревожности 15 % – 3 человека, средний уровень у 5 % – 1 человека, низкий уровень 80 % – 15 человек.

Диагностика страхов у детей дошкольного возраста осуществлялась помощью методики «Страхи в домиках». Данная методика помогла выявить уровень тревожности у детей. Тест «Страхи в домиках» проводится с одним ребенком или с группой детей. После выполнения задания детям предлагается закрыть страшный дом на замок, который они сами нарисуют, а ключ – выбросить или потерять (это несколько успокаивает актуализированные страхи). По результатам методики «страхи в домиках», выявлена выраженность показателей тревож-

ности на уровне ниже средних значений (16 чел.), выраженность показателей тревожности на уровне средних значений (1 чел.) и выраженность показателей тревожности на уровне выше средних значений (3 чел.).

По полученным результатам методик, у троих детей из группы выражен высокий уровень тревожности. Эти дети взяты нами на дальнейшее обследование для коррекции тревожности.

Таким образом, можно говорить, что в дошкольном возрасте источником тревоги являются нарушение межличностных, семейных отношений, не знание родителями навыков правильного воспитания и общения с ребенком, позволяют развитие тревожности. Необходимо знать основные причины развития тревожности у детей для предотвращения ее развития. Существует множество методов коррекции с помощью метода арт-терапии. Коррекционная работа строится с учетом индивидуальных и возрастных особенностей детей и представляет собой серию индивидуальных занятий с ребёнком, продолжительностью от 30 до 40 минут, два-три раза в неделю.

Список литературы

1. Захаров А. И. Предупреждение отклонений в поведении ребенка. СПб., 2000. 224 с.
2. Изард К. Э. Тревога и тревожность. Страх и виды тревожности: Хрестоматия. 2008. 118 с.
3. Киселева М. В., Кулганов В. А. Арт-терапия в психологическом консультировании: учебное пособие. СПб.: Речь, 2014. 24 с.
4. Костина Л. П. Методы диагностики тревожности. СПб., 2009. 198 с.
5. Немов Р. С. Психология: учебник для студентов высш. пед. учеб. заведений. В 3 кн. Кн. 1 Общие основы психологии 2-е изд. М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995. 496 с.
6. Обухова Л. Ф. Детская возрастная психология. М., 2001. 98 с.

Представления о психологической безопасности личности зрелого возраста в условиях профессиональной деятельности, связанной с повышенной опасностью

*Е. М. Хайдукова, магистрант 1 курса,
научный руководитель М. В. Семина, канд. пед. наук, доцент,
Забайкальский государственный университет, г. Чита*

В современной науке актуальным объектом исследования становится проблема психологической безопасности личности [1, с.15]. Под психологической безопасностью А. Л. Журавлев и Н. В. Тарабрина понимают интегративную характеристику субъекта, отражающую степень удовлетворенности его базисной потребности в безопасности и определяемую по интенсивности переживания психологического благополучия/неблагополучия [3, с. 9].

Авторскую модель психологической безопасности предлагает Н. Е. Харламенкова [5, с. 142–143], выделяя в ней следующие составляющие: цели стремления к безопасности; состояние безопасности и его свойства; условия и ресурсы безопасности; способы достижения безопасности; применение средств защиты и возможные нарушения безопасности.

В данной статье с позиций возрастных отличий нами представлен анализ результатов эмпирического исследования представлений о психологической безопасности оперативного персонала энергетической отрасли, чья профессиональная деятельность связана с повышенной угрозой собственной жизни и здоровью. Исследование проводилось в 2015–2016 годах на базе филиала ОАО «МРСК Сибири» – «Читаэнерго». Было опрошено 95 сотрудников, относящихся к категории оперативного персонала (электромонтеры, диспетчера энергосистем), 95 % из которых составляли мужчины в возрасте от 22 лет до 61 года.

В большинстве случаев деятельность респондентов сопряжена с необходимостью принятия решения в условиях дефицита времени и с высокой ответственностью за правильность этих решений с точки зрения эффективной безаварийной де-

тельности. Профессиональная деятельность специалистов-энергетиков связана с обслуживанием сложного оборудования, частыми внештатными и аварийными ситуациями, риском для жизни, жесткой регламентацией труда, работой на высоте и на открытых площадках в любое время года и другими факторами. Одним из основных факторов напряженности труда оперативного персонала является высокий уровень эмоциональной нагрузки, обусловленный степенью ответственности за безопасность других лиц, значимостью ошибки, степенью риска для собственной жизни, а также возможностью внезапного возникновения аварийных ситуаций и необходимостью их быстрого устранения [5, с. 308].

Возраст респондентов соответствует периоду зрелости – наиболее продолжительному периоду онтогенеза, который характеризуется стремлением к достижению наивысшего развития душевных и духовных, интеллектуальных и физических способностей личности. Зрелость отличается способностью к активному участию в жизни общества, эффективному использованию знаний и способностей, близости с другим человеком. У человека зрелого возраста преобладают уже сформировавшиеся идеалы, ценностные ориентации, личностные смыслы, так как они обусловлены и скорректированы его жизненные опытом и устоявшимися субъективными воззрениями на жизнь и ее смысл [6, с. 48].

Хронологически период зрелости можно условно обозначить от момента завершения юности до начала периода старения. С опорой на возрастную периодизацию зрелости М. В. Гамезо, В. С. Герасимовой, Г. Г. Гореловой, Л. М. Орловой [7, с. 244–257], участники анкетирования были разделены на три группы. В первую группу вошли респонденты в возрасте от 22 до 34 лет (окончание юности/ранняя зрелость), во вторую – от 35 до 47 лет (средняя зрелость), в третью – от 48 лет до 61 года (поздняя зрелость). Для выявления представлений о психологической безопасности мы использовали «Анкету психологической безопасности», в основе которой лежит метод ранжирования дескрипторов.

Анализ частотных ассоциаций на слово «безопасность» показал, что первая группа респондентов с понятием «безо-

пасность» связывает, прежде всего, физический ресурс – здоровье, вторая группа ассоциирует безопасность с состоянием уверенности в себе, в то время как для третьей группы важен способ достижения безопасности – контроль ситуации.

В первой группе, в отличие от других, среди наиболее частых ассоциаций находятся «поддержка, помощь», «доверие», «свобода», «компетентность, ум», а также большей важностью, чем в других группах, обладают такие дескрипторы как «надежность», «мудрость», «равновесие, стабильность», «надежный спутник, опора».

Выбор ассоциаций «безопасности» во второй группе отличается от других такими понятиями как «мудрость», «уверенность в окружении», более важными для данного возрастного периода являются «дом, жилье», «жизненный опыт, опытность», «уверенность в окружении».

Отличия в предпочтениях третьей группы заключаются в выборе таких дескрипторов как «порядок, соблюдение норм, правил», «любовь», и в большей ассоциативной выраженности с «миром в стране».

Анализируя дескрипторы, можно сделать вывод, что представления о безопасности респондентов первой группы связаны со здоровьем, самосохранением, ресурсами безопасности («физическая подготовка, сила», «мудрость», «компетентность», «ум»), а также необходимостью поддержки со стороны, наличием надежного спутника, друга, опоры, ощущениями доверия, стабильности, надежности. Безопасность на первом этапе зрелости не ассоциируется со способами отвлечения («отстраненность от реальности», «уход в мечты, фантазии», «обращение к Богу, религии», «талисманы, обереги») и внешними условиями («бункер, бомбоубежище», «госбезопасность: власть, органы правопорядка»). Это связано с такими характерными чертами этого периода зрелости как профессиональное становление, получение статуса в обществе, вступление в брак, целеустремленность.

При анализе частотных ассоциаций с понятием безопасности во второй группе можно прийти к выводу, что во втором периоде зрелости предпочтение отдается уверенности в себе, самосохранению, важными ресурсами являются здоровье, на-

личие дома, жилья, жизненный опыт, надежные друзья, верность, уверенность в окружении, мир в стране. Безопасность в данном периоде, так же как и в первом, не ассоциируется со способами отвлечения, внешними обстоятельствами, и в отличие от первой группы менее предпочтительны ассоциации с автономией, независимостью и ощущением безмятежности, легкости. Эти представления перекликаются с такими процессами во втором периоде зрелости как подтверждение профессионального уровня, достижение вершины карьеры, улучшение жилищных условий, увеличение социальной активности, потребность в передаче накопленного опыта, переосмысление жизни.

В результате исследования дескрипторов в третьей группе можно сделать вывод, что в третьем периоде зрелости с понятием безопасности ассоциируется в первую очередь контроль ситуации. Безопасность данная категория респондентов связывает с соблюдением норм, правил, а также миром в стране в противовес способам отвлечения («отстраненность от реальности», «уход в мечты, фантазии», «обращение к Богу, религии», «талисманы, обереги») и внешним условиям («бункер, бомбоубежище»). Основными ресурсами безопасности для данной группы являются внутренние: жизненный опыт, опытность, физическая подготовка, сила, активность, скорость реакции; внешние: дом, жилье, надежные друзья, верность, надежный спутник, опора; а также состояния равновесия, стабильности, любви, счастья. Наименьшее количество ассоциаций имеет состояние жесткости, напористости. Данные предпочтения могут быть связаны с событиями третьего периода зрелости: уход детей из семьи, изменения в физическом и интеллектуальном развитии, сохранение традиций, передача жизненного опыта, поиск перспектив и ресурсов для активной деятельности, развитие болезней, переход от максимальной активности к постепенному ее свертыванию.

Список литературы

1. Дымова Е. Н., Тарабрина Н. В., Харламенкова Н. Е. Психологическая безопасность и травматический опыт как модуляторы поиска социальной поддержки в трудной жизненной ситуации // Психологический журнал. 2015. № 3. С. 15–26.

2. Дымова Е. Н., Харламенкова Н. Е. Амбивалентность представлений о психологической безопасности в условиях жесткой регламентации социальных ролей // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. Т. 19. 2013. С. 32–36.
3. Журавлев А. Л., Тарабрина Н. В. Вместо предисловия // Проблемы психологической безопасности / отв. ред. А. Л. Журавлев, Н. В. Тарабрина. М.: Институт психологии РАН, 2012. С. 9.
4. Зотова О. Ю. Концептуальные представления о социально-психологической безопасности личности // Ученые записки. 2010. № 11. С. 129–136.
5. Современная личность: Психологические исследования / отв. ред. М. И. Воловикова, Н. Е. Харламенкова. М.: Институт психологии РАН, 2012. 392 с.
6. Брюхова Н. Г. Психология развития и акмеологизация личности зрелого человека // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2011. № 18. С. 46–50.
7. Гамезо М. В., Герасимова В. С., Горелова Г. Г., Орлова Л. М. Возрастная психология: личность от молодости до старости. М.: Педагогическое общество России, 1999. 272 с.

Изучение понятия «одарённость» зарубежными и отечественными исследователями

*А. А. Чембаева, студентка 2 курса,
научный руководитель Н. Н. Попова, канд. пед. наук, доцент,
Забайкальский государственный университет, г. Чита*

В настоящее время в педагогике, психологии, лингвистике и ряде других наук возрос интерес к понятию «одарённость» в связи с глобальными изменениями в экономической, производственной, культурной, социальной и других сферах жизни общества. Общество не может стоять на месте, оно нуждается в формировании новых идей, новых технологий, и, как следствие, в высокообразованных (одарённых) людях, способных эти идеи реализовать на практике с целью эффективного экономического, социального и политического развития региона и государства в целом. По мнению целого ряда учёных, способные, талантливые и креативные люди являются будущим нашего общества, от них напрямую зависят достижения в указанных областях жизнедеятельности [1; 4; 9].

При изучении «одарённости» мы столкнулись с тем, что не все исследователи одинаково трактуют данное понятие, многие из них синонимом понятия «одарённость» считают такие понятия как креативность, талант, способности и даже духовность. По данным исследований современных учёных (В. Штерн, К. К. Платонов, В. Д. Щадриков, А. В. Хуторской), растёт количество работ, раскрывающих психические, индивидуальные, социальные, гендерные особенности одарённых детей. В ходе анализа нами было выявлено, что авторы данных работ неоднозначно трактуют понятие «одарённость». Наша работа направлена на исследование многочисленных трактовок данного понятия.

К проблеме «одарённость» исследователи исторически пошли через понятие «талант». Первым исследователем «таланта» является Френсис Гальтон [2]. Он рассматривал данное понятие в связи с наследственностью: он утверждал, что талант наследуется также, как физические признаки (вес, рост и т. д.). В словаре иностранных слов (1983 г.) «талант» трактуется как выдающиеся врождённые качества, особые природные способности; одарённость. В кратком психологическом словаре под талантом понимается высокий уровень развития способностей, прежде всего, специальных [7].

Следующим этапом в изучении проблемы одаренности стало обращение к понятию «креативность». Впервые понятие «креативность» было использовано Д. Симпсом в 1922 году, под этим термином он понимал способность человека отказываться от стереотипных способов мышления. Уже к 1988 году насчитывалось около 60 определений креативности, которые были разделены на шесть типов: гештальтистские, инновационные, эстетические, психоаналитические, проблемные и определения, не попавшие ни в один из вышеперечисленных типов.

В. Н. Козленко рассматривает «креативность» как потребность в исследовательской деятельности [6]. В. Н. Дружинин анализирует данное понятие как относительно независимый фактор одарённости. М. А. Холодная рассматривает «креативность» в узком и широком значении [13]. Под «креативностью» в узком значении она понимает дивергентное

мышление (Дж. Гилфорд – операции дивергентной продуктивности); в широком смысле – творческие интеллектуальные способности (Ф. Баррон, М. Валлах, Е. Торренс). Х. Гейвин под креативностью подразумевает способность получать ценные результаты нестандартным способом [3]. В. Г. Каменская и И. Е. Мельникова понимают под креативностью личностные особенности творчески одаренного человека [5].

В ходе анализа содержания данного понятия мы выяснили, что большинство исследователей понимают под креативностью различные способности (М. А. Холодная, Ф. Баррон, М. Валлах, Е. Торренс, Дж. Гилфорд, Х. Гейвин, С. И. Макшанов и Н. Ю. Хрящева). Лишь некоторые считают, что креативность – это особенность личности (В. Г. Каменская и И. Е. Мельникова). Обращаясь к более современному взгляду на креативность, хотелось бы отметить исследование О. В. Буториной, которая предприняла попытку систематизации разных понятий креативности [1].

Обобщая накопившийся опыт учёных по проблеме одарённости, мы выяснили, что зарубежные исследователи под одарённостью понимают: сверхнормальные способности (Г. Уиппл); сочетание трёх характеристик: интеллектуальных способностей, превышающих средний уровень, творческого подхода и настойчивости (Дж. Рензулли); общую способность индивида сознательно ориентировать своё мышление (В. Штерн) [15]. Мы видим, что у исследователей нет единой точки зрения в определении понятия «одарённость», поскольку каждый стоит на своих методологических позициях.

Аналогичная картина складывается и с отечественными представлениями, в которых под одарённостью понимают: способности к выдающимся достижениям (С. И. Ожегов); качество психики (В. И. Панов) [10]; генетически обусловленный компонент способностей (К. К. Платонов) [11]; сочетание ряда способностей (Е. П. Ильин и В. Д. Шадриков) [4; 14]. В. И. Панов подразумевает под одарённостью системно-развивающееся в течение жизни качество психики, а К. К. Платонов дополняет картину одарённости генетически обусловленным компонентом способностей.

Отечественные педагоги под одарённостью понимают: своеобразное сочетание способностей (А. В. Хуторской); генетически обусловленный компонент способностей (А. И. Савенков) [12]. В работе А. В. Кулемзиной отмечается попытка междисциплинарного изучения одарённости [8]. Автор считает, что детская одарённость проявляет себя через нервно-психические, социально-коммуникативные функции. Особо исследователь отмечает, что только в педагогике детская одарённость раскрывается во всей своей полноте и приобретает условия для своего становления.

Мы видим, что зарубежные и отечественные исследователи идут к изучению одарённости как качества психики, как генетических особенностей и способностей. Однако «одарённость» в зависимости от методологии можно рассмотреть и как интеллектуальность, и как способности, и как сочетание целого ряда компонентов, тем самым значительно расширяя поисковое поле в трактовке понятия «одарённость».

Мы согласны с мнением А. В. Кулемзиной и Л. И. Ларионовой, что, изучая понятие «одарённость», необходимо отталкиваться от интегративного подхода, объединяющего в себе как социально-психологические, педагогические, философские позиции, так и психофизиологические [8; 9]. Считаем, что это значительно полнее раскроет условия становления одарённости ребёнка в образовательном пространстве школы.

Список литературы

1. Буторина О. В. Кросскультурное исследование креативности в управленческом потенциале руководителя // Психология XXI века: материалы междунар. науч.-практ. конф. студентов и аспирантов. СПб., 2003. С. 276–278.
2. Гальтон Ф. Наследственность таланта, её законы и последствия. М.: Мысль, 1996. С. 6.
3. Гейвин Х. Когнитивная психология. СПб., 2003. С. 245.
4. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одарённости. СПб., 2009. С. 127–133.
5. Каменская В. Г., Мельникова И. Е. Психология развития: общие и специальные вопросы. СПб., 2008. С. 85.
6. Козленко В. Н. Проблема креативности личности: Психология творчества: общая, дифференциальная, прикладная. М., 1990. С. 66.

7. Карпенко Л. А., Петровски А. В., Ярошевский М. Г. Краткий психологический словарь. Ростов н/Д.: ФЕНИКС, 1998. С. 189.
8. Кулемзина А. В. Одаренный ребенок как ценность современной педагогики: монография / под ред. В. А. Дмитриенко. М.: Товарищество научных изданий КМК, 2004. 265с.
9. Ларионова Л. И. Культурно-психологические факторы развития интеллектуальной одарённости: монография. М.: РАН, 2011. С. 15–25.
10. Панов В. И. Одаренность как проблема современного образования // Психология сознания: современное состояние и проблемы: материалы I Всерос. конф. Самара, 2007. С. 472–484.
11. Платонов К. К. Проблемы способностей. М., 1972. С. 83.
12. Савенков А. И. Детская одарённость и проблема содержания дошкольного образования // Дошкольное воспитание. 1999. № 12. С. 2.
13. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. СПб., 2002. С. 546.
14. Шадриков В. Д. Способности и интеллект человека. М., 2004. С. 287.
15. Штерн В. Одаренность детей и подростков и методы ее исследования. М., 1926. С. 89.

**Проблема адаптации студентов нового набора
на примере ГБПОУ
«Бурятский лесопромышленный колледж»**

*А. А. Черных, аспирантка,
научный руководитель Р. Д. Санжаева, д-р психол. наук, профессор,
Бурятский государственный университет, г. Улан-Удэ*

Становясь студентом среднего профессионального учреждения, вчерашний школьник вынужден адаптироваться к новому учебному заведению и нередко сталкивается с некоторыми трудностями. Адаптация (от лат. *adaptare* – «приспособлять») в широком смысле – приспособление к изменяющимся внешним и внутренним условиям. Задача каждого учебного заведения – создать оптимально-комфортные условия для учебы, а задача психологической службы – в создании психологически комфортных условий для адаптации студентов и их общего пребывания в данном заведении. С этой

целью и для выявления успешности адаптации студентов нового набора в ГБОУ СПО «Бурятский лесопромышленный колледж» проводится диагностика личностных особенностей каждого студента по двум методикам (опросник Р. Кеттелла и опросник Г. Айзенка) с составлением рекомендаций для индивидуальной психолого-педагогической работы. Опросник Р. Кеттелла является многомерной методикой, оценивающей свойства личности, он описывает личностную структуру человека, выявляет личностные проблемы, помогает найти механизмы коррекции личностных проблем. Данная методика проводится в октябре-ноябре каждого года, согласно утвержденному плану работы педагога-психолога (на втором-третьем месяце учебы), поэтому, исходя из результатов данной методики, мы можем судить о первом этапе адаптации студентов.

Опросник Г. Айзенка позволяет не только диагностировать врожденные или приобретенные особенности, но и позволяет наметить наиболее эффективные направления построения взаимоотношений с подростком с учетом типа его личности. Эти данные с прикрепленными рекомендациями по взаимодействию предлагаются кураторам групп для облегчения воспитательной работы со студентами. В текущем учебном году также была проведена диагностика студентов, и по ее результатам мы можем судить о первом этапе адаптации обучающихся нового набора.

В методике Р. Кеттелла можно выделить следующие показатели, которые позволяют судить о процессе адаптации студентов: общительность, настороженность, тревожность, эмоциональная напряженность.

Ситуация в текущем году обстоит следующим образом: общительность имеет средний показатель (5,7 из 10 баллов), настороженность близка к подозрительности (средний показатель 6,5 из 10), тревожность повышена (7,1 из 10), эмоциональная напряженность имеет средний показатель (5,4 из 10). На основе этих результатов мы можем говорить о среднем уровне адаптации, ближе к низкому, так как повышена тревожность, подозрительность.

Однако, мы не можем не учитывать и тот факт, что в последние 3–4 года на обучение в колледж поступает большое количество сирот, в частности, в текущем году эта цифра приблизилась к 20 % (при среднем показателе 7–8 % за предыдущие несколько лет). Так как у детей из категории сирот и оставшихся без попечения родителей адаптация протекает гораздо дольше и сложнее, то, возможно, их показатели повлияли на общие, немного снизив статистику к низкому уровню. Преподавателям и кураторам при работе со студентами необходимо учитывать следующие особенности нового набора: студенты не очень общительны, неохотно доверяют окружающим, достаточно тревожны, эмоционально напряжены. Это предопределяет задачу учебно-воспитательного процесса – направлять воспитательную деятельность на развитие общительности, доверия к окружающим людям, снижать общую тревожность и эмоциональную напряженность студентов.

С целью смягчения негативных показателей кураторам предлагаются рекомендации по индивидуальной и групповой работе со студентами. Психологом проводятся тренинги на сплочение группы и индивидуальные консультации с наиболее проблемными студентами.

Так, например, девушка 16 лет, сирота, имела низкие показатели стабильности личности, жесткость и суровость в общении, чрезмерную раздражительность, высокую тревожность, подозрительность и низкую моральную устойчивость, высокую экспрессивность, на нее неоднократно поступали жалобы от преподавателей и заместителя директора по воспитательной работе. Она имела много пропусков и низкую успеваемость. При совместной работе куратора, психолога и социального педагога посещаемость повысилась вдвое, наладились (по наблюдению куратора) отношения в группе, девушка стала сдержанней в общении, научилась налаживать отношения с одноклассниками, признавать свои ошибки. Таким образом, положительная динамика имеет место уже к концу первого семестра.

Также, одна из групп численностью 26 человек в начале года отличалась низкой сплоченностью, наблюдалась напря-

женность, открытая конфронтация между малыми группами, вплоть до конфликтов, подозрительность, бестактность, граничащая с грубостью, жесткость межличностного общения, невозможность коллективной работы, отсутствие взаимной поддержки и, как следствие, низкая посещаемость и успеваемость. На контрольной неделе первого семестра в этой группе было 15 задолжников (из 26 студентов). При совместной работе куратора и психолога к концу первого семестра студенты в группе стали более расслабленными и жизнерадостными, начала получаться совместная работа, некоторые малые группировки объединились и перестали конфликтовать, прекратились межличностные конфликты, что упрощает совместную работу самих студентов и преподавателей. И в конце первого семестра было 3 задолжника, что совершенно определенно говорит о положительном сдвиге.

Таким образом, наблюдается тенденция к улучшению общего внутригруппового климата групп и индивидуального самочувствия отдельных студентов. Необходимо отметить, что приведенные данные следует относить к начальному этапу психологической работы со студентами на протяжении 4 курсов. И имеет смысл надеяться, что тенденция будет возрастать по мере взросления студентов, при отлаженной групповой работе со взаимной поддержкой и качественной индивидуальной работе куратора, психолога и социального педагога.

Важно отметить, что проблема успешности адаптации студентов нового набора в любом учебном заведении тесно связана с успешностью работы педагога. Так как эта работа связана с интенсивным, тесным общением со студентами, нередко с эмоциональным напряжением, обязательным наличием и проявлением эмпатии, коммуникабельности, возможен риск возникновения профессионального стресса, неизбежно приводящего к эмоциональному профессиональному выгоранию. С целью профилактики этого нежелательного явления в данном колледже проводятся мероприятия, направленные на релаксацию и уменьшение эмоционального напряжения, а также коррекционные индивидуальные мероприятия по снижению симптоматики профессионального выгорания педаго-

га. В этом направлении проводится ежегодная диагностика каждого педагога на предмет наличия признаков выгорания, а также ряд психологических тренингов для преподавателей колледжа, что не может не сказаться на адаптации студентов и на психологическом климате колледжа. Студентам гораздо легче адаптироваться, когда самочувствие педагога не отягощено психологическими проблемами: излишним раздражением, постоянной усталостью, снижением веры в собственные силы, желанием развиваться и совершенствовать процесс обучения студентов, появлением отрицательной психологической установки как симптомов профессионального эмоционального выгорания.

Таким образом, работа в системе специального профессионального образования накладывает определенную ответственность на преподавателей, учитывая сложности возрастного периода обучающихся, но при качественном психолого-педагогическом подходе, слаженной совместной работе можно значительно повысить уровень адаптации выпускников школ к условиям обучения в среднем профессиональном учреждении, а также положительно повлиять на трудности учебно-воспитательного процесса студентов юношеского возраста, что непременно отражается на сохранности контингента, а также, что самое главное, на профессиональной подготовке будущих выпускников.

Список литературы

1. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. М.: Филинь, 1996. 154 с.
2. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии. СПб.: Союз, 2006. 224 с.
3. Гунзунова Б. А. Практикум по психодиагностике. Улан-Удэ: Изд-во БГУ, 2007. 100 с.
4. Куратору, работающему с первокурсниками: метод. пособие / сост. Л. И. Станиславчик. Барановичи : БГВПК, 2001. 150 с.
5. Подласый И. П. Педагогика. М.: Владос, 1999. 574 с.

Проявление феномена перфекционизма и личностных свойств у гимнасток

*Я. Ю. Чернявская, студентка 3 курса,
научный руководитель Ю. М. Босенко, канд. психол. наук,
Кубанский государственный университет
физической культуры, спорта и туризма, г. Краснодар*

Ни для кого не секрет, что успешность любой деятельности во многом определяется внутренними установками и предпосылками к тому или иному типу поведения. А стремление человека к перфекционизму и, может ускорить, или замедлить процесс достижения цели [4].

В спортивной деятельности эти особенности играют большую роль. Особенно их роль высока в таком виде спорта, как гимнастика, где, во-первых, большинство спортсменов – это девушки. Во-вторых, гимнастика относится к видам спорта с ярко выраженной ранней специализацией. В-третьих, от спортсменов требуется не только выполнение технических моментов, но также высокие показатели артистичности, эмоциональности и выразительности [1]. Изучение перфекционизма в этом виде спорта может стать важным звеном в психологическом сопровождении спортсменов, так как в основном проводятся зарубежные исследования, а отечественные принадлежат большому счету изучению клинических пациентов [3].

Выборку исследования составили спортсменки первого курса и гимнастки детско-юношеской спортивной школы (40 человек). Исследование осуществлялось по следующим диагностическим методикам: шкала перфекционизма П. Хьюитта и Г. Флетта [2], методика уровня субъективного контроля Дж. Роттера в адаптации Е. Ф. Бажина, Е. А. Голынкина, Л. М. Эткинды, тест на оптимизм Л. М. Рудиной, методика изучения мотивации Т. Элерса.

В ходе обследования мы установили следующие психологические особенности спортсменок. По методике, изучающей перфекционизм, значение средних показателей говорит о вы-

раженности каждого компонента, и находятся в зоне оптимального уровня перфекционизма. Самые высокие показатели выявились у спортсменок юношеского возраста по шкале ориентированного на себя перфекционизма. И наоборот, высокий уровень перфекционизма, ориентированного на других наблюдается у гимнасток подросткового возраста. Это говорит об изменении уже в юношеском возрасте структуры внутренних ориентиров. Так, в подростковом возрасте для спортсмена важно предъявлять завышенные требования в основном окружающим, но это не плохо, потому что у спортсменов всегда есть тот уровень, к которому они могут стремиться, что положительно скажется на их саморазвитии. Однако в юношеском возрасте наблюдается противоположная картина. Значимым для спортсменов становятся собственные достижения и успехи, стимулом для которых становится внутренняя неудовлетворенность своими результатами.

Средние значения в области интернальности выявились в основном у гимнасток юношеского возраста. Так, показатели общей интернальности говорят о том, что в юношеском возрасте возрастает уровень ответственности за себя и свои действия. Особенно велик разрыв в проявлениях интернальности в области достижений, в семейных отношениях, в производственных отношениях (которые важны преимущественно в юношеском возрасте), а так же в области межличностных отношений. Вероятно, это происходит потому, что в старшем возрасте спортсменки склонны нести большую ответственность в межличностных отношениях, становятся важными поддержка семьи, а так же значимым является уровень собственных достижений.

Значения показателей оптимизма находятся на уровне средних, однако наблюдается изменение по шкале конкретно или универсального объяснения беспомощности. То есть причины своих неудач спортсменки юношеского возраста объясняют более конкретно и осмысленно. Так же выявлено, что с возрастом чувство умеренной надежды сменяется большей безнадежностью. Общие показатели оптимизма/пессимизма свидетельствуют о том, что с возрастом так же чувство оп-

тимизма утрачивается, сменяясь пессимистичными установками. Так, детская непосредственность сменяется критичностью взгляда на события, характерной для взрослого человека.

При изучении мотивации достижения успеха выявлены средние значения, однако немного возрастает мотивация в юношеском возрасте. Тем не менее, можно говорить о том, что у гимнастов умеренно-высокий уровень мотивации к достижению успеха. Это свидетельствует о том, что спортсменки предпочитают средний уровень риска. По методике, направленной на исследование мотивации к избеганию неудач, выявлены показатели, которые находятся на уровне средних значений, что так же говорит об отсутствии ярко выраженной мотивации избегания неудач у гимнастов. Эта особенность может положительно отражаться на спортивных достижениях и результатах спортсменов.

Таким образом, наблюдаются отличия показателей в группах, различающихся по возрасту, что доказывает наличие изменений личностной сферы исследуемых. Учет этих данных в психологическом сопровождении спортсменов может стать основой для раскрытия ресурсов спортсмена.

Список литературы

1. Грачева И. И. Адаптация методики «Многомерная шкала перфекционизма» П. Хьюитта и Г. Флетта // Психологический журнал. 2006. Т. 27, № 6, С. 73–89.
2. Дамадаева А. С. Спортивно-важные качества личности спортсменов мужского и женского пола // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. СПб., 2011. № 3 (73). 178 с.
3. Распопова А. С. Возрастные особенности проявления перфекционизма в спорте: автореф. дис. ... канд. психол. наук // Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма. Краснодар, 2012. 24 с.
4. Ясная В. А., Ениколопов С. Н. Перфекционизм: история изучения и современное состояние проблемы // Вопросы психологии. 2007. № 4. С. 157–168.

Факторы развития синдрома дефицита внимания и гиперактивности в детском возрасте

*А. И. Чинчикова, студентка 4 курса,
научный руководитель М. В. Сёмина, канд. пед. наук, доцент,
Забайкальский государственный университет, г. Чита*

Синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) – психофизиологическое расстройство, чаще всего проявляющееся в дошкольном и раннем школьном возрасте. Известно, что таким детям тяжело контролировать свое поведение и концентрировать внимание. Основными проявлениями СДВГ считаются гиперактивность, дефицит внимания и импульсивность. Актуальность проблемы, рассматриваемой в данной статье, вызвана тем, что процент детей с диагнозом синдрома дефицита внимания и гиперактивности ежегодно значительно увеличивается, а значит, остро звучат вопросы о качестве социальной среды, в которой растет такой ребенок.

Обращаясь к истории становления синдрома дефицита внимания с гиперактивностью, отметим, что многие исследователи считают официальным основателем этой проблематики британского врача Дж. Стила, посвятившего в 1902 году описанию феномена серию своих лекций. В них была представлена группа импульсивных детей со значительными поведенческими проблемами, связанными с генетической дисфункцией, а не с плохим воспитанием или злой волей ребенка – детей, которым сегодня медики ставят диагноз СДВГ.

Однако стоит заметить, что еще до Дж. Стила, симптомы девиации в поведении гиперактивного ребенка, которые характерны для синдрома СДВГ, активно обсуждались в рамках медицинской концепции «имбецильности» и «идиотии». В 20-е годы XIX столетия у многих детей, выживших после эпидемии энцефалита, наблюдалась симптоматика, аналогичная СДВГ. Позже она вошла в историю медицины под названием «сонной болезни» (encephalitis lethargica) [2].

Значительные успехи в диагностике и лечении СДВГ были достигнуты в XX веке. В 1930–1940 гг. в научную практику

была введена концепция «минимального мозгового повреждения» для описания СДВГ – повреждения, которое обозначает легкое нарушение поведения и обучения, развивающееся в результате недостаточности функций ЦНС.

В 1845 г. в книге «The Story of Fidgety Philip» («История неугомонного Филиппа») доктором Генрихом Хоффманом было приведено первое описание поведения ребенка при СДВГ. Героем появления книги стал собственный трехлетний сын доктора Хоффмана. В 1959 г. в научной литературе появился термин «минимальная мозговая дисфункция» (ММД), который в дальнейшем использовался для описания поражений головного мозга, сопровождающихся нарушениями поведения и обучения. В 1962 г. Оксфордская группа ученых провела международный симпозиум по детской неврологии, участники которого официально признали этот термин для обозначения совокупности проблем поведения и обучения «в сочетании с легкой неврологической симптоматикой и нормальным интеллектуальным уровнем». В 1968 г. в материалах американской классификации психиатрических болезней появляется термин «гиперкинетическая реакция детства». В 1970-е г. становится актуальной концепция расстройства/дефицита внимания, в течение следующего десятилетия расстройство/ дефицит внимания рассматривается без связи с гиперактивностью. Только в 1994 году в текстах международной классификации болезней синдром заявлен как синдром дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ). Важно отметить, что традиционно типичные появления СДВГ, такие как агрессивность, импульсивность, асоциальность трактовались не столько как моральная, сколько медицинская проблема, что в свою очередь повлияло на доминирование медикаментозных методов лечения гиперактивности. Сегодня сотни научных статей посвящены этому расстройству, они обеспечивают молодых исследователей информацией о его природе, течении, причинах, трудностях, связанных с ним, и эффективных методах коррекции [2].

В современной науке усиливается тенденция понимания феномена, имеющая психологические основания. Данной про-

блематикой занимались такие исследователи как А. М. Радаев, В. М. Трошин, Л. А. Ясюкова, А. Д. Гонеев, Н. И. Лифинцева, Н. В. Ялпаева, З. Тржесоглава, И. П. Брызгунов, Е. В. Касапкина, Ю. С. Шевченко и многие другие. Так, Г. А. Широкова представляет СДВГ как комплекс нарушений системы эмоциональной регуляции, формирующийся, в том числе и социально [1, с. 121].

Основными биологическими причинами возникновения гиперактивности у детей, прежде всего, являются патология беременности и родов, инфекции и интоксикации первых лет жизни малыша, генетическая обусловленность в проявлении симптома. Представим эти факторы более подробно. В развитии СДВГ рисками в перинатальный период развития являются следующие события: обострение хронических заболеваний матери, а также перенесенные ею инфекционные заболевания, травмы у женщины в области живота, токсикозы, иммунологическая несовместимость по резус-фактору, принятие алкоголя и курение, попытки прервать беременность.

На этапе собственно родовых процессов факторами, провоцирующими развитие СДВГ, являются: стимуляция родовой деятельности; преждевременные, скоротечные или затяжные роды, асфиксии, внутренние кровоизлияния; а также неправильное положение плода.

В дальнейшем, нежелательными факторами психосоциального характера становятся неадекватный психофизиологическому статусу ребенка стиль воспитания в семье и психотравмы детства (смерть одного из родителей и др.). Психосоциальные факторы развития СДВГ, играют косвенную роль в развитии заболевания, но они способны усугубить его. Многие родители в силу низкой психолого-педагогической компетентности применяют в отношениях со своим необычным ребенком «неблагополучный стиль воспитания», что приводит к усилению в проявлении симптома и развитию девиантного поведения.

Э. Г. Эйдемиллер и Е. А. Личко в своих трудах дают формальное описание стилей семейного воспитания, опираясь на его основные характеристики: степень гиперпротекции; удов-

летворенность потребностей; требования, предъявляемые к ребенку; санкции, накладываемые на него; воспитательная неуверенность родителей. Вариации и сочетание этих характеристик образуют шесть основных стилей семейного взаимодействия: гипопротекция, доминирующая гиперпротекция, потворствующая гиперпротекция, эмоциональное отвержение, жестокие взаимоотношения, повышенная моральная ответственность.

В нашей работе на этапе эмпирического исследования влияния стиля семейного воспитания на формирование синдрома дефицита внимания и гиперактивности у ребенка младшего школьного возраста мы использовали метод наблюдения в естественных условиях и методику «АСВ» Э. Г. Эйдемиллера [3]. Исследование проводилось на базе МБОУ СОШ № 6 Черновского района г. Чита.

Проведенные исследования показали следующие результаты. У 46 % родителей преобладает гиперпротекция, как один из неблагоприятных стилей воспитания ребенка с СДВГ. Этот стиль характеризуется недостатком опеки и контроля, фрустрированностью потребности в любви и привязанности. Ребенок остается без надзора, к нему проявляют мало внимания, нет интереса к его делам, часты физическая заброшенность и неухоженность. Родители не включаются в жизнь ребенка. Так же прослеживается проекция на ребенка собственных нежелательных качеств. У 54 % родителей выявлена неустойчивость стиля воспитания, а так же неразвитость родительских чувств.

Итак, проблема факторов развития СДВГ актуальна. Психосоциальные факторы играют косвенную роль в развитии заболевания, но они способны усугубить его, особенно в предпубертатный период развития. Основными требованиями в общении с ребенком с синдромом дефицита внимания и гиперактивности будут являться справедливые и обоснованные запреты; контроль и санкции, осуществляемые на основе разумной заботы, а так же диалог и сотрудничество как механизмы личностно-ориентированной модели воспитания.

Список литературы

1. Широкова Г. А., Жадько Е. Г. Практикум детского психолога. Ростов н/Д.: Феникс, 2011. 303 с.
2. История Диагноза «Синдром Дефицита Внимания и Гиперактивности» СДВГ [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.rusarticles.com> (дата обращения: 07.03.2016).
3. Психология счастливой жизни [Электронный ресурс]. Режим доступа: <phttp://psycabi.net/testy/> (дата обращения: 04.02.2016).

Особенности восприятия и понимания различных знаковых текстов

*А. А. Чоботок, студентка 4 курса,
научный руководитель С. Ю. Мохова, канд. психол. наук,
Забайкальский государственный университет, г. Чита*

Психология восприятия имеет многовековую историю и принадлежит к числу наиболее разработанных областей психологической науки. Здесь сконцентрирован огромный фактический материал, сложился внушительный арсенал методов экспериментального исследования, предложены десятки специальных теорий. Вместе с тем эта область не лишена «белых пятен».

Несмотря на широкое употребление словосочетания «процесс восприятия», оно понимается абстрактно, как динамика или изменение вообще, вне конкретного времени, безотносительно к свойствам и состояниям человека. Представления смежных дисциплин – физиологии сенсорных систем, информатики, эстетики, логики и др. дают ощутимый вклад в развитие представлений о процессе восприятия. Однако сложность процесса восприятия определяется многочисленными формами его протекания (восприятие длительности, последовательности) и связями с другими познавательными процессами.

В большинстве своем исследования ограничиваются феноменами восприятия («пристрастность» опознания, флюк

туация внимания). Восприятие полагается как разновидность познания – ее непосредственно чувственная ступень. Главная проблема исследований процесса восприятия видится в описании:

- а) строения и структуры перцептивного образа;
- б) способов превращения воздействий среды в факты индивидуального сознания.

И в том, и в другом случае восприятие рассматривается с точки зрения своего продукта как уже сложившееся образование, отражающее свойства независимо существующего объекта.

Ранее проводившиеся исследования помогли выявить динамизм отношений объект образ и теснейшую взаимосвязь восприятия с другими психическими процессами, состояниями и свойствами личности. В ходе восприятия складывается не только образ объекта, но и сам этот объект, и субъект восприятия. Перцептивный процесс, преодолевая рамки исходного явления – открывается как феномен бытия человека, в котором познавательное отношение играет роль необходимого момента или звена.

Как пишет В. В. Знаков, проблема понимания в наше время стала междисциплинарной: она является предметом анализа одновременно в нескольких областях научного познания – физике, философии, истории и др. В современной науке выделяется, по меньшей мере, семь основных направлений ее исследования – методологическое, гносеологическое, логическое, семантическое, лингвистическое, коммуникативное и психологическое. В психологии понятие «понимание» употребляется в довольно узком смысле. При широкой интерпретации оно используется в контексте анализа практически всех психологических аспектов взаимодействия человека с предметным миром – восприятия, памяти, языка и т. п. Понимание рассматривается при этом как такая универсальная характеристика интеллектуальной деятельности человека, которая оказывается непременным атрибутом любого уровня познания и общения, каждого психического процесса. Именно в таком смысле используют «понимание» А. А. Смирнов, изучавший

роль этого психологического феномена в различных видах запоминания, А. А. Бодалев, анализирующий понимание как одну из важных составляющих восприятия человека человеком, и другие психологи.

Следует различать две ситуации — понимание известного и понимание нового. Когда нужно понять знакомые слова, действия, поступки людей и т. д., то понимание осуществляется в форме понимания-вспоминания. Это такая форма интеллектуальной деятельности, которая основана на актуализации прошлого опыта. Она фактически не требует от человека мышления в момент понимания, но основана на прошлой мыслительной деятельности.

В противоположность пониманию известного понимание нового (неизвестных ранее фактов, событий, явлений) более развернуто во времени. Такое понимание проходит ряд этапов становления и всегда включено в актуальную мыслительную деятельность (по выяснению причин понимаемого явления, установлению того, как устроена вещь, и т. п.). Таким образом, существует понимание, совершающееся без актуального участия мышления, — это понимание-вспоминание [4, с. 285].

В современное время на протяжении всей жизни каждый человек окружён различными знаковыми текстами, которые сопровождают его повсюду. Конец XX и начало XXI века принесли изменения в условия жизни увеличением электронных носителей информации и наличием сети Интернет. Именно поэтому изучение способов превращения воздействий среды в факты индивидуального сознания с целью разработки технологий по формированию и развитию процессов восприятия неизбежно будет стоять одной из основных задач прикладной психологии.

С. Л. Рубинштейн пишет, что «восприятие человека предметно и осмысленно. Оно не сводится к одной лишь чувственной основе. Мы воспринимаем не пучки ощущений и не «структуры», а предметы, которые имеют определённое значение.

Чувственное и смысловое содержание восприятия не рядоположны; одно не надстраивается внешним образом над

другим; они взаимообуславливают и взаимопроникают друг друга. Прежде всего, смысловое содержание, осмысливание предметного значения опирается на чувственное содержание, исходит из него и является не чем иным, как осмысливанием предметного значения данного чувственного содержания.

В свою очередь осознание значения воспринимаемого уточняет его чувственно-наглядное содержание. Чувственное содержание восприятия до известной степени перестраивается в соответствии с предметным значением воспринятого: одни черты, связанные с предметным значением, выступают больше на первый план, другие отступают, как бы ступёвываются; в результате оно обобщается. В частности осмысленное восприятие звуков речи и есть такое обобщённое смысловое восприятие – восприятие фонем [1, с. 161].

В литературе представлены различные модели постижения смысла текста. В модели Р. П. Мильруда и А. А. Гончарова понимание текста проходит три фазы, такие как идентификация, ассимиляция, аккомодация. Идентификация – «буквальная фотография текста» и её сличение с имеющимися представлениями. Ассимиляция – усвоение той части смысла текста, которая представляется наиболее важной. Аккомодация – приспособление извлечённых из текста знаний к новой ситуации. Данные процессы влияют на успешность не только «первичного» понимания текста, но и на последующее применение извлечённой информации [3, с. 15].

Л. А. Черняховская под смыслом текста понимает «психическое отображение сегмента реальности, продуцируемое в сознании индивида в результате взаимодействия языковой и когнитивной информации и содержащее субъективную оценку отражаемого индивидом» [5, с. 12].

Г. С. Мельник рассматривает процесс понимания как многостадийную деятельность сознания. Первая стадия – психофизиологическое состояние восприятия физического знака текста (слово, цвет, пространственное расположение текста). Вторая стадия – процесс узнавания текста и его содержания, понимание его значения в данном контексте. Третья стадия – активное диалогическое понимание смысла текста. После сле-

дует стадия понимания смысла в полиологическом контексте. На завершающей стадии происходит вычленение основного смысла содержания и его оценка [2, с. 58].

Огромную роль в восприятии и понимании играет наше желание принимать тот или другой объект, сознание необходимости или обязанности усмотреть его, волевые стремления, направленные на то, чтобы достигнуть лучшего восприятия, упорство, которую мы в данных вариантах проявляем. В восприятии и понимании предмета настоящего мира задействован интерес и направление (в представленном случае желание).

Таким образом, нужно сделать вывод, что восприятие и понимание – это очень непростые, но совместно с тем – единственные процессы, направленные на знание того, что в данный момент повлияет на нас.

Список литературы

1. Знаков В. В. Психология понимания: Проблемы и перспективы. М.: Институт психологии РАН, 2005. 448 с.
2. Мельник Г. С. MassMedia: Психологические процессы и эффекты. СПб.: С.-Петербург, 1996. 160 с.
3. Мильруд Р. П., Гончаров А. А. Теоретические и практические проблемы обучения пониманию коммуникативного смысла иноязычного текста // Иностранные языки в школе, 2003. 23 с.
4. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002. 720 с.
5. Черняховская Л. А. Информационный инвариант смысла текста и вариативность его языкового выражения: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 1983. 34 с.

Взаимодействие старших дошкольников со взрослыми и сверстниками при реализации эколого-образовательных проектов

*О. А. Чубыкина, магистрант 2 курса,
научный руководитель Н. Г. Лаврентьева, канд. пед. наук, доцент,
Забайкальский государственный университет, г. Чита*

В целевых ориентирах федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования указаны качества ребенка на этапе завершения дошкольного образования, одним из которых является способность ребенка «активно взаимодействовать со сверстниками и взрослыми, участвовать в совместных мероприятиях, играх, способен договариваться, учитывать мнения других, ребенок может следовать социальным нормам и правилам поведения в разных видах деятельности, во взаимоотношениях со взрослыми и сверстниками» [5, с. 26].

Для того, чтобы данные целевые ориентиры были достигнуты, во ФГОС ДО рекомендуются следующие психолого-педагогические условия реализации основной образовательной программы дошкольного образования, ориентированные на решение задачи развития ребенка дошкольного возраста:

– построение образовательной деятельности на основе взаимодействия взрослых с детьми, ориентированной на интересы и возможности каждого ребенка и учитывающей социальную ситуацию его развития;

– поддержка взрослыми положительного, доброжелательного отношения детей друг к другу и взаимодействия детей в разных видах деятельности [5, с. 16].

Умение взаимодействовать рассматривается как необходимое условие комфортности ребенка со взрослыми и в группе сверстников, а сам процесс взаимодействия как база для формирования важнейших качеств личности: активности, целеустремленности, направленности, гуманности, организованности и др.

Различные аспекты проблемы взаимодействия исследовали видные российские и зарубежные ученые в области

психологии и педагогики, такие как: Дж. Бивин, Д. Джексон, К. К. Колин, Л. С. Выготский, Л. А. Григорович, А. И. Донцов, В. А. Кан-Калик, А. С. Кузнецова, А. А. Леонтьев, О. И. Матяш, В. И. Орлов, С. Л. Рубинштейн, Т. В. Филиппова, В. А. Якунин, О. О. Папир и др.

В нашем исследовании нам импонирует определение понятия взаимодействие О. О. Папир: «Взаимодействие – это взаимосвязь между людьми в процессе совместной деятельности, при которой осуществляется взаимообусловленный обмен речевыми, практическими и перцептивными действиями, детерминированными содержанием деятельности и нормами межличностного общения, направленными на достижение совместного результата деятельности» [4, с. 3].

В работах Я. Л. Коломинского, М. И. Лисиной, В. А. Петровского, Т. А. Репиной, А. Г. Рузской, Е. О. Смирновой и др. подчеркивается, что старший дошкольный возраст – период, когда ребенок способен к достаточно сложным самостоятельным контактам со сверстниками.

Для успешной организации взаимодействия старших дошкольников, мы решили обратить внимание на метод проектов, а именно проекты эколого-образовательной направленности.

Для начала, нужно разобраться в понятии «Экологическое образование». Д. И. Зверев рассматривает его как «непрерывный процесс обучения, воспитания и развития личности, направленный на формирование системы научных и практических знаний и умений, ценностных ориентаций, поведения и деятельности, обеспечивающих ответственное отношение к окружающей социоприродной среде и здоровью» [2, с. 4].

Еще одно определение «экологического образования» дает С. Н. Николаева: «непрерывный процесс обучения, воспитания и развития ребенка, направленный на формирование экологической культуры, которая проявляется в эмоционально-положительном отношении к природному миру, окружающему миру людей, в ответственном отношении к своему здоровью и состоянию окружающей среды, в соблюдении определенных моральных норм, в системе ценностных ориентации» [3, с. 45].

Мы считаем, что образовательные проекты экологической направленности (или эколого-образовательные проекты) являются особым направлением в реализации дошкольного экологического образования, также они являются важной формой, направленной на поддержку и развитие детской инициативы. Р. М. Шерайзина отмечает, что с помощью технологии проектирования можно добиться интеграции содержания образования, формировать надпредметные знания и умения, развивать социальные практики с учетом психофизиологических особенностей учащихся. Технология проектной деятельности помогает преодолеть доминирование «знаниевого» подхода в пользу «деятельностного», позволяющего продуктивно усваивать знания, научиться их анализировать, обобщать, интегрировать, сделать их более практико-ориентированными [6, с. 23]. Так, Е. Н. Веракса утверждает, что особенность проектной деятельности состоит в том, что она разворачивается по типу проблемной ситуации, когда прямое, натуральное действие оказывается невозможным. Отличие проектной деятельности состоит в том, что она предполагает движение ребенка в пространстве возможного. Это означает, что дошкольник исследует различные возможности, связанные с выполнением поставленной задачи, и выбирает оптимальный способ решения по определенным критериям, которые он выделил для себя сам. В данном случае ребенок определяет пути достижения им намеченных целей, т. е. что он должен именно сделать. Следующей особенностью проектной деятельности, можно назвать замотивированность участников, т. е. участники должны реализовывать не только свое понимание, но и смыслы своей деятельности. Но и последней важной особенностью, по мнению автора, является адресный характер проекта [1, с. 337–339].

При подготовке и реализации проекта экологической направленности предлагается принимать во внимание возраст детей, в нашем случае, это старший дошкольный возраст, их подготовленность к планируемой деятельности, и общий план воспитательной работы конкретного дошкольного учреждения.

В процессе реализации эколого-образовательных проектов мы выявили очень важные особенности взаимодействия детей старшего дошкольного возраста со взрослыми, а именно: во-первых, каждый экологический проект в детском саду ребенок выполняет при активной помощи воспитателей и родителей, что способствует правильному формированию его социальной адаптивности, и где он в полной мере проходит процесс взаимодействия; во-вторых, выполняя экологические проекты, дети получают возможность в полной мере на практике понять основы устройства и функционирования природы и окружающего мира.

Итак, экологический проект в дошкольной образовательной организации является одной из новейших практик, все-сторонне развивающих личность ребенка.

Список литературы

1. Веракса Н. Е., Веракса А. Н., Репина Т. А. Социальная психология дошкольника: учеб. пособие. М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2016. 352 с.
2. Зверев Д. И. Экологичность и образование // Советская педагогика. 1991. № 1. С. 9–11.
3. Николаева С. Н. Теория и методика экологического образования детей: учеб. пособие. М.: Академия, 2002. 336 с.
4. Папир О. О. Особенности общения и взаимодействия детей-лидеров в сюжетно-ролевой игре: автореф. ... канд. пед. наук. М., 1993.
5. Федеральный государственный стандарт дошкольного образования: Приказы и письма Минобрнауки РФ. М.: Сфера, 2016. 96 с.
6. Шерайзина Р. М. Социально-педагогическое проектирование как фактор развития творческой индивидуальности субъектов образовательного процесса / Проектное управление развитием образовательных систем: сборник статей / сост. Р. М. Шерайзина. Великий Новгород, 2012. 184 с. С. 20–25.

Социальные и психологические факторы риска алкогольной зависимости студентов ВУЗа

*О. В. Шангина, студентка 4 курса,
научный руководитель А. А. Суханов, канд. психол. наук, доцент,
Забайкальский государственный университет, г. Чита*

Решение задач, связанных с предотвращением возникновения зависимых форм поведения у молодежи, является приоритетным направлением в работе многих специалистов, в том числе и психологов. Особую опасность представляют культурально и социально санкционированные зависимые формы поведения, к которым можно отнести курение и употребление алкоголя.

Особую тревогу вызывает распространение алкогольной зависимости среди представителей молодого поколения, большее число которых составляют студенты высших учебных заведений. Обстоятельствами, которые в высокой степени увеличивают риск алкогольной зависимости у студентов, могут являться как психологические, так и социальные факторы. Среди социальных факторов следует назвать появление все большего количества различной алкогольной продукции на рынке, подражание лидерам [1].

Индивидуально-психологические особенности личности являются компонентом психологических факторов риска алкогольной зависимости. К ним можно отнести устойчивость к стрессу, самоотношение и самооценку, акцентуации характера, повышенную конформность по отношению к сверстникам, членам семьи и другие.

В. Д. Менделевич называет внушение и подражание факторами риска развития аддикции [2]. Применительно к алкогольной зависимости можно сказать, что личность, склонная к формированию такого рода зависимости, оказывается не критичной, легковверной, податливой групповому воздействию. У человека отмечается склонность к подчиняемости, снятию с себя ответственности в решении жизненно важных проблем и перенесению ее на других, более авторитетных личностей.

В. Д. Менделевич называет эти проявления «психической заразительностью», которая вызывает имитационное и подражательное поведение личности [2]. Оно достаточно часто встречается среди студентов, т.к. большое количество юношей и девушек зависят от лидеров студенческих групп, не считая свое мнение важным и правильным.

Существуют разные модели объяснения процесса развития аддикции. Среди этиологических моделей Н. А. Сирота, В. М. Ялтонский выделяют модель копинг-поведения. Положения данной модели исходят из транзакционной когнитивной теории стресса и копинга Р. Лазаруса [3]. Согласно этой теории, зависимое пристрастие к алкоголю развивается в том случае, когда уровень стресса высок, а устойчивость к этому стрессу и способы борьбы с ним истощены. В студенчестве стресс может возникать и становиться устойчивым из-за неудовлетворительных оценок, длительного отъезда из родительского дома, постоянного проживания в общежитии; конфликтных ситуаций с друзьями, напряжения во время экзаменов, зачетов.

С появлением большого количества трудно решаемых жизненных задач, вызывающих стресс, истощаются ресурсы борьбы с ними. Молодые люди включают поисковую активность с целью найти способ «ухода» от реальности. Таким способом «ухода» чаще всего становится употребление алкоголя, постоянное учащение приема которого приводит к формированию зависимости.

Известно, что характер накладывает отпечаток на всё поведение человека. Поэтому очевидным является то, что риск возникновения и формирования алкогольной зависимости у студентов связан с наличием того или иного типа акцентуации характера. Обобщая выводы проведенных исследований (П. Б. Ганнушкин (1933), А. Е. Личко (1977), В. С. Битенский (1987) и т. д.), можно сказать, что такие типы акцентуации характера, как эпилептоидный, неустойчивый, гипертимный и истероидный, способствуют формированию и развитию алкогольной зависимости [3].

Существуют и другие характерологические риски. В студенческие годы в силу молодости и неопытности человека

высока вероятность проявления наивности, простодушия. Как отмечает В. Д. Менделевич, характеристики наивности, простодушия, непосредственности – базовые для формирования свойств внушаемости. А внушаемость, конформность являются факторами риска алкогольной зависимости молодого поколения [2].

Нами было проведено исследование с целью изучения социальных и психологических факторов, которые способствуют возникновению риска алкогольной зависимости у студентов. Мы предположили, что риск алкогольной зависимости может возникнуть вследствие нахождения личности в определенных социальных условиях, а также при определенных ее индивидуально-психологических особенностях. В связи с этим, была выдвинута гипотеза о том, что социальные условия жизни и индивидуально-психологические особенности студентов, не склонных к алкогольной зависимости, отличаются от социальных условий жизни и индивидуально-психологических особенностей студентов, склонных к риску возникновения алкогольной зависимости. Исследование проводилось на базе Забайкальского государственного университета (ЗабГУ). Выборку составили студенты II–IV курсов в количестве 70 человек в возрасте от 18–24 лет (средний возраст 21 год). В выборке были выделены основная и контрольная группы.

Были применены следующие методики: тест на выявление алкогольной зависимости (AUDIT); характерологический опросник Г. Шмишека, К. Леонгарда; методика определения стрессоустойчивости и социальной адаптации Холмса и Раге; методика самооценки личности С. А. Будасси.

В контрольную группу были включены студенты, которые не склонны к возникновению алкогольной зависимости. Результаты исследования показали, что испытуемые этой группы обладают высокой способностью к сопротивлению стрессу, средней адекватной самооценкой. 31,6 % испытуемых, не склонных к алкогольной зависимости, проживают в общежитии. Наибольшее количество испытуемых (87,5 %) не склонны к проявлению конформного поведения, а также многие (94,7 %) положительно относятся к условиям обуче-

ния на выбранном ими факультете. Выраженность различных типов акцентуации характера в данной группе можно представить следующим образом: демонстративный тип – 3,2 %; педантичный тип – 15,6 %; возбудимый тип – 3,2 %; гипертимный тип – 18,75 %; циклотимичный – 37,5 %; экзальтированный тип – 9,38 %; эмотивный тип – 34,4 %. Отсюда можно сделать вывод, что наиболее часто проявляющимися в контрольной группе являются циклотимичный и эмотивный типы акцентуаций характера.

В основную группу были включены студенты с существенно проявляющимся риском возникновения алкогольной зависимости. По результатам проведенного исследования было выявлено, что студенты, склонные к возникновению алкогольной зависимости, обладают низкой (84,4 %) и пороговой (15,6 %) способностью преодоления стресса. У студентов основной группы проявляется высокая неадекватная самооценка (59,4 %) и низкая неадекватная самооценка (40,6 %). Склонность к конформному поведению проявляется у большинства студентов основной группы (78,1 %).

С помощью авторской анкеты было установлено, что 87,5 % студентов проживают в общежитии, предоставленном ВУЗом. При анализе и интерпретации полученных результатов по проведенному характерологическому опроснику Г. Шмишека, К. Леонгарда было определено, что у студентов, склонных к возникновению алкогольной зависимости, преобладающими являются следующие типы акцентуаций характера: гипертимный (31,3 %), неустойчивый (34,4 %), демонстративный (25 %).

Таким образом, проведенное нами исследование показывает существенные различия между социальными условиями жизни и индивидуально-психологическими особенностями студентов в зависимости от степени склонности к риску возникновения алкогольной зависимости. Можно сказать, что риск возникновения у студентов алкогольной зависимости обусловлен как социальными, так и психологическими факторами (индивидуально-психологическими особенностями личности).

Список литературы

1. Короленко Ц. П., Дмитриева Н. В. Психосоциальная аддиктология. Новосибирск: Олсиб, 2001. 245 с.
2. Руководство по аддиктологии / под ред. проф. В. Д. Менделевича. СПб.: Речь, 2007. 768 с.
3. Симатова О. Б. Психология зависимости: учеб. пособие. Чита: Изд-во ЗабГГПУ, 2006. 308 с.

Мини-музей как элемент развивающей предметно-пространственной среды

*О. Д. Шестернева, студентка 4 курса,
научный руководитель Т. С. Лыскова, ст. преподаватель,
Забайкальский государственный университет, г. Чита*

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) подразумевает создание благоприятных условий для развития детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями, развития способностей и творческого потенциала каждого ребенка как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и миром [2, с. 4]. Не последнюю роль в реализации перечисленного играет развивающая предметно-пространственная среда (РППС), которая должна быть содержательно-насыщенной, трансформируемой, полифункциональной, вариативной, доступной и безопасной [2, с. 6]. При организации РППС необходимо сочетать традиционные (привычные) и инновационные (неординарные) элементы, что позволяет сделать образовательный процесс более интересным, формы работы с детьми более вариативными, повысить результативность дошкольного образования [2, с. 7].

Одним из инновационных (неординарных) элементов развивающей предметно-пространственной среды являются мини-музеи. В условиях детского сада невозможно создать экспозиции, которые бы соответствовали требованиям настоящих музеев, поэтому приемлемыми могут быть только мини-музеи. Часть слова «мини» в нашем случае отражает размеры экспозиции и определенную ограниченность тематики.

Важная особенность мини-музея – участие в его создании детей совместно с родителями, работниками ДОО, сверстниками. Дети, чувствуя свою причастность к мини-музею, обсуждают его тематику, приносят из дома экспонаты, оформляют экспозиции вместе с воспитателем. Ребята из старших групп проводят экскурсии для младших, для администрации ДОО, для гостей и родителей. Вторая особенность мини-музея заключается в том, что экспонаты можно и нужно трогать руками, переставлять, рассматривать, манипулировать с ними. В обычном музее ребенок лишь пассивный созерцатель, а здесь он – соавтор, творец экспозиции. Причем не только он сам, но и его папа, мама, бабушка и дедушка. Каждый мини-музей – результат взаимодействия, совместной творческой деятельности воспитателя, детей и их семей.

В процессе создания мини-музея мы убедились, что данный элемент развивающей предметно-пространственной среды выполняет образовательную, развивающую, воспитывающую, стимулирующую, организованную и коммуникативную функции, а также влияет на развитие самостоятельности и инициативности детей.

Содержание, оформление и назначение мини – музея обязательно отражают специфику возраста детей той или иной группы. Так, например, в подготовительной группе детского сада № 83 г. Читы создан «Мини-музей прошлого», а для малышей в младшей группе – мини-музей «Книжки-малышки», в старшей группе один мини-музей отвечает осенней тематике «Откуда хлеб пришел?», второй – посвящен измерительным приборам и называется «Лаборатория фиксиков».

Любимая пословица фиксиков – «Семь раз отмерь, один раз отрежь»; чтобы что-то измерить, нужны специальные приборы. Фиксики Нолик и Симка приехали в гости к детям старшей группы не с пустыми руками, а захватили с собой различные измерительные приборы, чтобы познакомить с ними детей. В лаборатории Нолика и Симки различные виды линейек и рулеток (лента сантиметровая швейная, метр швейный), термометров (для измерения температуры тела, воздуха, воды), часов (песочные, механические, электронные, секундомер

и др.), безменов, весов (напольные, кухонные настольные), тонометр, уровень строительный. Самый простой из них – линейка, с ее помощью можно узнать длину предмета. Сколько сейчас времени – подскажут часы. Спидометр измеряет скорость, электрический счетчик измеряет – сколько потрачено электроэнергии. Шумомер определит, кто громче умеет кричать и топтать ногами. С помощью штангенциркуля легко узнать размер любой монеты или ширину отверстия в детали. Без этих замечательных приборов не обойтись, они помогают исследовать окружающий мир: взвешивать, измерять, экспериментировать.

Таким образом, основной методологический прием в работе современного мини-музея – интерактивность, это выражается в том, что он перестает быть только хранилищем, а становится живым организмом в процессе познания [1, с. 209].

Мини-музеи в детском саду актуальны и эффективны. Они дают ребенку возможность экспериментировать, синтезировать полученные знания, развивать творческие способности и коммуникативные навыки [1, с. 212]. Материалы, представленные в мини-музеях, стимулируют познавательную и речевую деятельность, позволяют детям разворачивать самостоятельную деятельность, а педагогам организовать индивидуальные занятия детей с учетом их склонностей, интересов, уровня активности; групповые и фронтальные занятия, интегрированные, занятия в форме игр и конкурсов. Кроме того, работа с мини-музеями позволяет реализовать творческий потенциал воспитателя, раскрывает возможности для инновационной деятельности педагогов. В будущем в старшей группе детского сада № 83 запланировано создание мини-музеев елочных игрушек, транспорта, перчаток.

Список литературы

1. Зайкан Е. Ю. Духовно-нравственное воспитание детей дошкольного возраста посредством музейной педагогики // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2013. С. 209–214.
2. Карabanова О. А., Алиева Э. Ф., Радионова О. Р., Рабинович П. Д., Марич Е. М. Организация развивающей предметно-пространственной среды в соответствии с федеральным государственным образователь-

ным стандартом дошкольного образования: метод. рекомендации для пед. работников дошкол. образ. организаций и родителей детей дошкольного возраста. М.: ФИРО, 2014. – 96 с.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: Приказы и письма Мин. обр. науки РФ. М.: Сфера, 2015. 96 с.

Удовлетворенность жизнью лиц, проживающих в особых климатогеографических и социокультурных условиях жизнедеятельности

*В. А. Шолох, студентка 4 курса,
научный руководитель А. А. Кулик, канд. психол. наук, доцент,
Камчатский государственный университет
им. Витуса Беринга, г. Петропавловск-Камчатский*

В последние десятилетия проблема удовлетворенности жизнью, субъективного благополучия, счастья, качества жизни является одной из наиболее актуальных и интересных в современной психологической науке. Впервые понятие «удовлетворенность жизнью» стало известно в начале 40-х годов. Э. Л. Торндайк составил перечень факторов удовлетворённости жизнью, названный им «условиями хорошей жизни»: удовлетворенность физических потребностей; удовлетворение потребностей в активности (физической и психической); удовлетворение социальных потребностей (дружеские отношения, принадлежность к организованным группам, служение другим); личные успехи (признание со стороны других, самоуважение). Понятие «удовлетворенность жизнью», являясь междисциплинарной категорией, привлекает внимание все большего числа исследователей различных областей гуманитарного знания. В нашем исследовании особое внимание было уделено изучению удовлетворенности жизнью лиц, проживающих в особых климатогеографических и социокультурных условиях. В депривирующих условиях среды, когда объективные факторы приводят к снижению удовлетворенности жизнью, возрастает значение субъективных критериев.

Камчатский край по ряду объективных параметров (отдаленность от центральной полосы России, экстремальные климатогеографические условия, сейсмический риск и пр.) относится к региону с депривирующими условиями среды. Нам было важно определить, какие человеку успешно функционировать в сложных условиях жизнедеятельности. Таким образом, эмпирическую базу исследования составили жители Камчатского края в количестве 50 человек: 25 человек в возрасте от 50 до 60 лет, родившихся и проживающих на территории Камчатского края (ЭГ1), 25 человек в возрасте 50–60 лет, приехавших на полуостров с целью высоких заработков.

Гипотезой исследования выступило предположение о том, что лица, родившиеся и постоянно проживающие в Камчатском крае, обладают более высоким уровнем удовлетворенности жизнью за счет использования ресурсной системы, позволяющей человеку более успешно функционировать в сложных условиях жизнедеятельности. Напротив, лица, приехавшие на полуостров с целью обеспечения материальных потребностей, в меньшей степени удовлетворены жизнью.

Логика эмпирического исследования предполагала реализацию несколько этапов:

– анализ анкетных данных с целью определения социальных, биографических, культурных, образовательных характеристик респондентов, а также выявление самоописательных характеристик участников исследования;

– сравнительный анализ полученных результатов между экспериментальными группами по следующим методикам: анкета, направленная на изучение самоописаний респондентов относительно удовлетворенности различными сферами жизнедеятельности; «Шкала удовлетворенности жизнью» Э. Динера в адаптации Д. А. Леонтьева и Е. Н. Осина; модифицированный вариант методики Т. В. Дембо – С. Я. Рубенштейн (модификации А. М. Прихожан); опросник «Шкала субъективного благополучия» в адаптации А. А. Руковишниковой; семантический дифференциал «Образ жизни» В. П. Серкина.

Результаты. Анализ анкетных данных позволил выделить достаточный массив данных относительно выбора ре-

гиона проживания, удовлетворенности разными параметрами жизни: материальным компонентом, бытовыми условиями, возможностями профессионального роста и прочим. Так, лица, приехавшие в Камчатский край, среди основных причин выбора места проживания выделяли: специфику работы (командирование по военной службе), распределение из образовательных учреждений, заключение трудового договора с рыбопромысловым плавзаводом, вахтовый метод работы (буровые установки). Большинство респондентов ЭГ2 (32 %) желают покинуть полуостров, так как неудовлетворенны жизнью на Камчатке (высокие цены, сложные климатогеографические условия, нет возможности для реализации). Одним из основных мотивов проживания в Камчатском крае респонденты обеих групп выделяют соответствующие надбавки и северный коэффициент, а также более ранний выход на пенсию, возможность получения высокой пенсии. Респонденты ЭГ2 также отвечали, что им не удалось реализовать свой жизненный план, проживая на Камчатке (35 %). Важно отметить, что респонденты обеих групп высказали нежелание в отношении проживания на Камчатке детей, считая, что край минимизирует возможности для дальнейшего профессионального роста. Одной из базовых методик исследования являлась «Шкала удовлетворенности жизнью» Э. Динера в адаптации Д. А. Лентьева и Е. Н. Осина. Сравнительный анализ результатов показал, что респонденты ЭГ1 в большей степени удовлетворены жизнью, нежели лица, приехавшие для достижения материальных благ (ЭГ1 – среднее значение 27,8 против 20,76 в ЭГ2, t-критерий Стьюдента – 5,64 при $p > 0,001$). Подобный результат может свидетельствовать о большей актуализации ресурсов человека, позитивной, эмоционально-окрашенной оценки среды проживания (вне зависимости от условий экстремальности/неэкстремальности). Далее мы провели сравнительный анализ результатов среди респондентов обеих групп по методике семантический дифференциал на стимул «Образ жизнью» (В. П. Серкин). Он позволил выявить следующие значимые различия, представленные в табл. 1.

Таблица 1

**Сравнительный анализ результатов
по методике СД на стимул «Образ жизни»**

<i>Шкала СД</i>	<i>ЭГ1</i>	<i>ЭГ2</i>	<i>t-критерий Стьюдента</i>
Добрый – злой	2,08	2,8	2,4*
Упорядоченный – беспорядочный	2,16	2,76	2,04*
Радикальный - консервативный	3,16	2,48	2,28*

Из таблицы видно, что респондентам ЭГ 1 в большей степени присуща оценка собственного образа жизни как более доброго, упорядоченного, консервативного. Подобный результат является закономерным, среда может способствовать чувству комфорта, гармонии, согласованности человека с его окружением через механизм идентификации с конкретным местом, либо, наоборот, может вызывать чувство отчужденности. Таким образом, место проживания может существенным образом оказывать влияние на качество жизни индивида и на его субъективное восприятие. Доминирование подобных характеристик в оценке образа жизни лиц, родившихся в Камчатском крае, свидетельствует о жизненном укладе, не воспринимающемся как депривирующий и снижающий удовлетворенность жизнью, а, напротив, способствующий активизации личностных ресурсов и позитивной оценке региона. Основываясь на предварительном анализе результатов исследования, можно утверждать, что гипотеза подтверждается. Исследовательская работа по указанному направлению будет продолжаться, надеемся получить дополнительные интересные данные, которые помогут составить более полное представление об удовлетворенности жизнью лиц, проживающих в особых климатогеографических и социокультурных условиях жизнедеятельности.

Особенности мотивации занятий различными видами спорта у студентов

*И. С. Шостак, студентка 3 курса,
научный руководитель М. Э. Хорошун, преподаватель
кафедры психологии,
Кубанский государственный университет
физической культуры, спорта и туризма, г. Краснодар*

В настоящее время роль спорта в жизни общества неуклонно возрастает. В связи с этим возникают новые требования не только к личностным качествам спортсменов, но и к их двигательной активности. Успешность выступления спортсменов в условиях современных соревнований требует наивысшего напряжения психических функций, поэтому значимую роль в системе психологической подготовки спортсменов начинает занимать мотивация. Именно мотивационный фактор может играть большую роль в случае одинакового уровня физической подготовленности спортсменов, так как, чем более мотивирован спортсмен, тем более он результативен [1].

Мотив является сложным психологическим образованием, представляющим, с одной стороны, основу любых совершаемых действий и поступков, основу любого типа поведения и активности, а с другой стороны, – побуждением к достижению выбранной цели. Мотивы содержат в себе мощную регулирующую действия силу, что имеет высокую значимость в тренировочной и соревновательной деятельности [3].

Цель исследования: выявить особенности мотивации занятий различными видами спорта у студентов.

В исследовании были использованы следующие методики психодиагностики: опросник «Мотивы занятий спортом» А. В. Шаболтас, опросник «Изучение мотивов занятий спортом» В. И. Тропникова и опросник «Мотивы спортивной деятельности» Е. А. Калинина [2].

Всего в исследовании приняло участие 53 спортсмена, из них 29 человек занимаются командными видами спорта (баскетбол, волейбол, футбол, хоккей), 24 студента занима-

ются индивидуальными видами спорта (теннис, гимнастика, борьба, лёгкая атлетика). По признаку пола выборка включает 32 юноши и 21 девушку. Возрастной диапазон от 18 до 22 лет.

Проведённое исследование позволило установить следующие особенности мотивации спортивной деятельности у студентов-спортсменов. Средние значения мотивации, полученные в обеих группах, по методике «Мотивы занятий спортом» свидетельствуют о нахождении представленных компонентов в зоне оптимальной мотивации. В обеих выборках наибольшие значения, близкие к высокому уровню, имеют мотивы «эмоциональное удовольствие», «физическое самоутверждение и достижение успеха в спорте», что говорит о способности и желании развиваться и совершенствоваться и наличии стремления к достижению максимально высокого результата, приносящего чувство удовольствия. Минимальное значение в обеих выборках получил рационально-волевой мотив, следовательно, студенты испытывают удовлетворение от уровня своей активности. При проведении анализа достоверности различий было выявлено их отсутствие.

По результатам методики «Мотивы спортивной деятельности» было установлено, что все показатели двух групп также находятся в зоне оптимальной мотивации. Однако в выборке студентов, занимающихся групповыми видами спорта, исследуемые показатели выше, что подтвердил проведённый анализ достоверности различий. Достоверные различия были получены по компонентам «Потребность в борьбе» ($t = -2,48$; $p \leq 0,05$), «Потребность в общении» ($t = -3,16$; $p \leq 0,05$) и «Потребность в поощрении» ($t = -2,74$; $p \leq 0,05$), что может говорить о присутствии желания быть замеченным среди других спортсменов из команды и наличии конкуренции как внутригрупповой, так и соревновательной.

Средние значения мотивации, полученные по третьей методике («Изучение мотивов занятий спортом») в обеих исследуемых выборках, соответствуют допустимой норме. Достоверных различий показателей не было выявлено, что говорит об идентичности доминирующих мотивов и близких к ним мотивов у студентов обеих групп. Наиболее высокие значения

имеют компоненты «потребности в развитии характера и психических качеств» и «потребности в физическом самосовершенствовании». Это означает, что студенты-спортсмены не зависимо от избранного ими вида спорта, стремятся к успешности в их спортивной деятельности, обусловленной физической и психической развитостью.

Полученные нами данные позволяют расширить представление о ведущих мотивах студентов-спортсменов в различных видах спорта и показывают, что мотивы спортивной деятельности, независимо от избранного вида спорта, являются идентичными. Учёт этих данных при подготовке спортсменов может иметь значение при постановке целей перед ними и формировании их поведения.

Список литературы

1. Галдина В. В., Трегуб В. В., Штых В. А. Формирование мотивации в спорте у юных гимнасток на этапе углублённой специализации // Педагогика, психология и медико-биологические проблемы физического воспитания и спорта. Харьков: Изд-во Харьковской гос. академии физической культуры, 2009. № 1. С. 1–6.
2. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2011. 512 с.
3. Ильинский С. В. Особенности мотивации спортсменов в различных видах спорта // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Психология. 2013. № 1. С. 75–84.

Программа индивидуального психологического сопровождения ребенка со сложной структурой дефекта

*Е. Г. Щукина, магистрант 1 курса,
научный руководитель Е. В. Зволейко, д-р пед. наук,
Забайкальский государственный университет, г. Чита*

Дети со сложными дефектами – это дети, у которых отмечаются нарушения развития сенсорных и моторных функций в сочетании с недостатками интеллекта.

Сложный дефект представляет собой не просто сочетание (сумму) двух и более дефектов развития, он является качествен-

но своеобразным и имеет особую структуру, отличную от составляющих его аномалий. Своеобразие человека со сложной структурой дефекта, особенности его психического развития требуют специальных условий обучения, создания среды, адекватной для полноценного развития его личности [1; 4].

Тяжёлое заболевание ребёнка отражается на его общении со сверстниками, обучении, трудовой деятельности, способности к самообслуживанию. Ребёнок исключается из общественной жизни. Всё вышеперечисленное определяет значимость проблемы социальной адаптации и коррекции соответствующих контингентов детей.

Специфика нарушений состояния психического здоровья у детей характеризуется в первую очередь тотальным недоразвитием высших корковых функций, инертностью психических процессов; в познавательной деятельности наблюдается выраженный стойкий дефицит абстрактного мышления, процессов обобщения и отвлечения [3].

Выявление особенностей психического развития лежит в основе постановки психологического диагноза, который является базой для определения прогноза дальнейшего развития ребенка, выработки подходов к проведению коррекционно-развивающих мероприятий, реальной индивидуализации образовательного процесса. Поэтому каждому ребенку со сложным дефектом необходима разработка индивидуальной программы развития [2; 5; 6].

Нами было проведено изучение особенностей развития ребенка со сложным дефектом с целью разработки программы индивидуального психологического сопровождения.

Цель программы: создание системы комплексной помощи ребенку со сложной формой нарушений в развитии.

Задачи:

1. Организовать коррекционно-развивающую работу с ребенком.
2. Организовать регулярное обследование уровня и динамики развития ребёнка.
3. Обучить членов семьи активизирующим методам взаимодействия с ребёнком.

Содержание программы психологического сопровождения определяют следующие принципы:

- принцип соблюдения интересов ребёнка определяет позицию специалиста, который призван решать проблему ребёнка с максимальной пользой и в интересах ребёнка;
- принцип системности обеспечивает единство диагностики, коррекции и развития, т. е. системный подход к анализу особенностей развития и коррекции нарушений ребенка;
- принцип непрерывности обеспечивает ребёнку и его родителям непрерывность помощи;
- принцип вариативности предполагает создание вариативных условий для осуществления деятельности ребенка;
- принцип рекомендательного характера оказания помощи обеспечивает обязательное согласование с родителями всех мероприятий.

Данная программа включает в себя взаимосвязанные направления, которые отражают её основное содержание:

- диагностическое – обеспечивает своевременное выявление проблем в развитии ребенка;
- консультативное – обеспечивает непрерывность оказания консультативной помощи родителям;
- коррекционно-развивающее – обеспечивает оказание систематической специализированной помощи ребенку в условиях ДОУ;
- информационно-просветительское – связано с разъяснением особенностей организации коррекционно-развивающего процесса.

Организация социализации ребенка в коллективе сверстников. Ребенок с родителями два раза в неделю посещает детский сад, имеет возможность участвовать в музыкальных занятиях, как индивидуальных, так и групповых. Музыкальная терапия позволяет решать ряд задач: установить контакт между взрослым и ребенком, помогает развивать коммуникативные и творческие возможности ребенка, занять его увлекательным делом, познакомить с музыкальными инструментами, выражающими различные эмоциональные состояния, развить эмоциональную отзывчивость. На занятиях музыкальный

руководитель использует методику Е. А. Медведевой «Музыкальное воспитание детей с проблемами в развитии», а также методическое пособие: «Подвижные игры для детей с нарушениями в развитии», под редакцией Л. В. Шапковой. Ребенок имеет возможность посещать праздники и развлечения, проводимые в ДОУ.

Организация консультативной и информационно-просветительской деятельности психолога. Консультативная работа обеспечивает непрерывность специального сопровождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья и его семьи по вопросам реализации психолого-педагогических условий воспитания, коррекции, развития. Консультативная работа включает:

- выработку рекомендаций по основным направлениям работы с ребенком со сложной структурой нарушения;
- консультирование педагогов по выбору индивидуально-ориентированных методов и приемов работы с ребенком со сложной структурой нарушения;
- консультативную помощь семье в вопросах воспитания ребенка со сложной структурой нарушения.

Информационно-просветительская работа направлена на разъяснительную деятельность по вопросам, связанным с особенностями коррекционно-развивающегося процесса для ребенка со сложной структурой нарушения, со всеми участниками процесса. Информационно-просветительская работа предусматривает:

- различные формы просветительской деятельности (беседы, информационные стенды, печатные материалы),
- проведение тематических выступлений для педагогов и родителей по разъяснению индивидуально-типологических особенностей различных категорий детей.

В таблице № 1 представлены основные этапы процесса психолого-педагогического сопровождения ребенка.

Таблица 1

Основные этапы процесса психолого-педагогического сопровождения

<i>Этап</i>	<i>Содержание</i>	<i>Сроки, ответственные</i>
1 этап Информационно-аналитическая деятельность	<ul style="list-style-type: none"> – Диагностическое изучение ребенка и его семьи; – установление контакта с родителями и со всеми участниками сопровождения ребенка; – выявление особенностей развития ребенка; – составление программы коррекционно-развивающего воздействия 	сентябрь 2014 г. – ноябрь 2014 г. Педагог-психолог
2 этап Организационно-исполнительская деятельность	<ul style="list-style-type: none"> – оказание необходимой помощи родителям ребенка (беседы, занятия); – просвещение и консультирование педагогов, работающих с ребенком и родителей; – коррекционно-развивающие занятия, включающие направления: развитие базовых составляющих психического развития, познавательных процессов, развитие предметно-практической деятельности, развитие эмоционально-волевой и личностной сфер 	ноябрь 2014 г. – апрель 2015 г. Педагог-психолог Музыкальный руководитель
3 этап Анализ и коррекция	<ul style="list-style-type: none"> – проведение контрольной диагностики с целью оценки эффективности программы; – разработка рекомендаций для родителей по совместным занятиям с ребенком дома; – анализ эффективности процесса и результатов сопровождения 	2015–2016 гг. Педагог-психолог

Алгоритм проведения занятий на этапе реализации программы. Направления коррекционной работы:

- развитие базовых составляющих психического развития: произвольной регуляции, пространственно-временных отношений;

- развитие познавательных процессов (индивидуальные занятия 2 раза в неделю); игры на развитие внимания, памяти;

- развитие предметно-практической деятельности; игры с правилами на развитие самоконтроля;

- развитие эмоционально-волевой и личностной сфер.

Данная программа реализуется посредством следующих методов и методик:

- диагностика (развития ребенка);

- консультирование (родителей в ходе и после занятия);

- наблюдение (за деятельностью ребенка);

- анкетирование, опрос (родителей);

- просвещение, информирование (родителей, музыкального руководителя);

- методы групповой и индивидуальной работы (с ребенком).

Особенности реализации программы: обучение ребенка затруднено в связи с низкой работоспособностью, повышенной утомляемостью и истощаемостью, нарушением функционирования крупной и мелкой моторики, нарушением внимания и восприятия, отсутствием речи.

Организационно-педагогические условия реализации программы индивидуального психологического сопровождения:

- использование здоровьесберегающих технологий: динамических пауз, пальчиковой гимнастики, кинезиологических упражнений;

- использование инновационных технологий, методов и средств: игровой терапии, музыкотерапии, арттерапии;

- использование информационно-коммуникативных технологий, мультимедийных средств;

- контроль и учет достижений ребенка: входная диагностика (сентябрь 2014 г.), промежуточная диагностика (2015 г.), итоговая диагностика (2015–2016 гг.).

Материально-технические и программно-методические условия реализации программы: мебель для занятий, ПК, канцелярские принадлежности, психологические методики, дидактические материалы, сухой бассейн, стол для песочной терапии, природный материал.

Кадровое обеспечение: педагог-психолог, музыкальный руководитель.

Основной механизм реализации программы – оптимально выстроенное взаимодействие специалистов образовательного учреждения с родителями ребенка, обеспечивающее системное сопровождение.

Критерии оценки эффективности программы:

- повышение уровня произвольной регуляции, пространственно – временных отношений;
- повышение уровня развития познавательных процессов;
- повышение уровня предметно-практической деятельности;
- развитие эмоционально-волевой и личностной сфер.

Список литературы

1. Басилова Т. А. Психология детей со сложными нарушениями развития / Основы специальной психологии / под ред. Л. В. Кузнецовой. М., 2002. С. 374–389.
2. Диагностика и коррекция аномалий психического развития у детей (клинико-психологические основы): сб. науч. трудов / под ред. Е. М. Мاستюковой, И. Ф. Марковской. М., 1988. 189 с.
3. Жигорева М. В. Дети с комплексными нарушениями в развитии: педагогическая помощь. М.: Академия, 2006. 240 с.
4. Лебединский В. В. Нарушения психического развития у детей. М.: МГУ, 1989. 168 с.
5. Лубовский В. И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей. М.: Педагогика, 1989. 104 с.
6. Семаго Н. Я. Технология психологического обследования ребенка старшего дошкольного возраста // Психолог в детском саду. 1998. № 2. С. 34.

Кросскультурное исследование социально-психологических феноменов патриотизма и национализма

*Б. Эрдэнэбат, студент 4 курса,
научный руководитель Д. Р. Базарова, канд. психол. наук,
Бурятский государственный университет, г. Улан-Удэ*

Современный мир можно охарактеризовать как «мульти-парадигматичный и информационный», и чтобы исследовать отношения индивидов, групп и народов, нам понадобится междисциплинарный подход. XX век знаменит не только своими открытиями в научной области, но, к сожалению, и военными конфликтами, и конечно же, мировыми войнами. Было много факторов, которые способствовали военному конфликту, но один из важнейших – это социально-психологический фактор. Война является высшей формой духовно-нравственного падения, морального разложения общества и агрессивных отношений между народами, что приводят к тотальной войне и массовому геноциду.

Мы стали свидетелями недавней политически нестабильной ситуации на Украине в 2013 году. Впервые она началась под именем «Евромайдан», позже она из мирного митинга перешла к вооруженному столкновению, далее уже приобрела статус гражданской войны. Нам известно из средств массовой информации, что политическая власть перешла к «правому» сектору, и она является одной из причин гражданской войны в Украине.

Поэтому исследование социально-психологических феноменов патриотизма и национализма является актуальной проблемой современного мира.

Термин «национализм» впервые ввели в научный аппарат в XIX веке философ Гердер и аббат Баррюэль. Наиболее ранним его проявлением стала Славная революция в Англии. Подъём национализма совпал с возникновением либерализма, и на протяжении длительного периода обе идеологии развивались в связке друг с другом. Ярким проявлением национа-

лизма явилась борьба элит Нового Света против испанского колониализма. Однако наиболее мощными всплесками стали революции в Америке и Франции.

По утверждению американского историка и философа Х. Кона, национализм делится на политический и этнический. Политический национализм утверждает, что легитимность государства определяется активным участием его граждан в процессе принятия политических решений, то есть степенью, в которой государство представляет «волю нации».

Этнический национализм полагает, что нация является фазой развития этноса, и отчасти противопоставляет себя политическому национализму. В настоящее время «националистическими» называют, как правило, те движения, которые делают акцент на этнонационализме. Согласно этому подходу, членов нации объединяют общее наследие, язык, религия, традиции, история, кровная связь на основе общности происхождения, эмоциональная привязанность к земле, так что все вместе они образуют один народ, кровнородственное сообщество. Чтобы культурные традиции или этническая принадлежность легли в основу национализма, они должны содержать в себе общепринятые представления, которые способны стать ориентиром для общества.

Феномен патриотизма как один из базовых компонентов общественного сознания имеет комплексную структуру. Исследование проблематики, так или иначе связанной с феноменом патриотизма, имеет давнюю историю в этнической психологии и психологии межгрупповых отношений. Патриотизм – это одна из базовых составляющих национального самосознания народа, выражающаяся в чувствах любви, гордости и преданности своему отечеству, его истории, культуре, традициям и быту, в чувстве нравственного долга, его защиты, а также в признании самобытности и самоценности других сообществ, в осознании их права на самобытность и существование без конфронтации друг с другом [6].

Как показывают исследования (А. Е. Фомичева, О. Е. Хухлаев), национализм связан со склонностью к выбору стратегии соперничества, а патриотизм связан с выбором стратегии приспособления [7].

Важнейшим пунктом различия между национализмом и патриотизмом является то, что национализм связан с аут-групповой дискриминацией, а патриотизм связан с позитивной оценкой ингруппы (ингрупповой фаворитизм). Из этого следует, что национализм основан на относительном (релятивном) сравнении ингруппы с аутгруппой, а патриотизм носит независимый (автономный) характер в сравнении ингруппы с самой собой.

Под понятием этнопсихологического фактора мы имеем ввиду влияние поведения и становление личности человека как своеобразных условий жизни данной национальности.

Сейчас в Бурятии бурятский язык стал уделом бурятоведов, лингвистов, то есть уделом узких специалистов. Социальное исследование показало, что только 24,86 % от опрошенных знают бурятский язык. Было сделано множество исследований про этническое самосознание и про этническую идентичность. Не секрет, что язык – это внутренний интегрирующий фактор народа, но, с другой стороны, он дифференцирует этнос от внешнего мира. Таким образом, язык – это один из важных этнопсихологических факторов. В исследовании надо учитывать однородность и смешанность языковой среды.

В своем исследовании мы предполагаем, что этнонациональные установки могут различаться у представителей различных этносов: в нашем исследовании – у школьников Республики Бурятия и Монголии.

Исследовательскую выборку составили ученики 9–11 классов от 14 до 17 лет в количестве 160 человек, проживающих в Республике Бурятия и 61 человек, проживающих в Монголии.

В Монголии базой исследования стали 2 школы: монголо-российская школа № 3, в которой все школьные дисциплины ведутся на русском языке, и городская школа № 2, в которой все школьные дисциплины ведутся на монгольском языке. Из 61 испытуемых 67 % из монголо-российской школы, а 33 % из городской школы, 57 % юношей и 43 % девушек. По национальному составу все испытуемые идентифицировали себя халха-монголы.

В Бурятии базой исследования стали СОШ № 2 и Республиканский Лицей-интернат № 1, который отличается углубленным изучением бурятского языка. Из 160 испытуемых 38 % из РБНЛИ № 1, а 67 % – из школы № 2, 52 % юноши и 48 % девушек. По национальному составу 72 % – буряты, 22 % – русские, 1 % – эвенки, 1 % – чеченцы и 4 % – неопределившиеся. В исследовании мы рассматриваем только бурят, так как другие национальности в рамках нашего исследования, являются статистически не значимыми.

Методы исследования: «Шкала этнонациональных установок 2010» (О. Е. Хухлаев, И. М. Кузнецов, Н. В. Ткаченко); критерий Манна-Уитни.

Методика «Шкала этнонациональных установок» позволяет оценить наличие следующих этнонациональных установок: националистические установки, патриотические установки, нейтральные этнонациональные установки, негативистские этнонациональные установки (см. рис. 1).

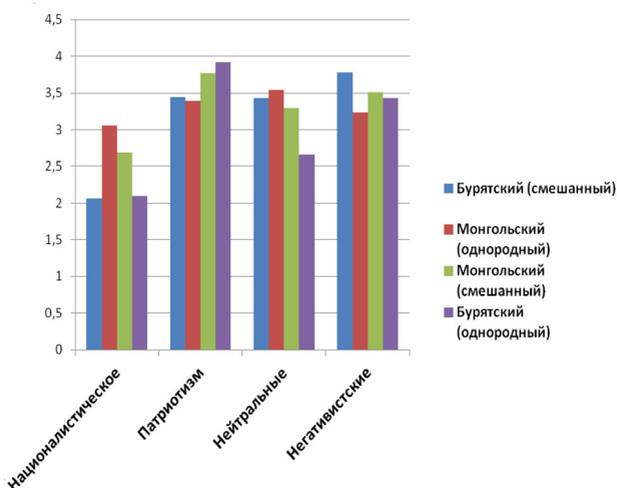


Рис. 1. Результаты исследования по методике «Шкала этнонациональных установок»

Результаты исследования показали, что этнонациональные установки различаются в группах монголов и бурят, вместе с тем различия также прослеживаются в группах с однородным и смешанным этнопсихологическим фактором.

В исследовании показано, что у однородной монгольской группы и у однородной бурятской группы высокие показатели патриотических и по националистических установок. Показатели националистических установок в норме, патриотические установки у обеих групп не различаются.

Таким образом, этнопсихологический фактор влияет на этнонациональную установку школьников. У школьников, которые знают и говорят на своем родном языке, более позитивная патриотическая установка. Те школьники, которые не знают свой родной язык, более равнодушны или негативно относятся к другим национальностям.

Таким образом, знание родного языка развивает позитивные этнонациональные установки, ведет к разнообразию в общении.

Список литературы

1. Ермолаев О. Ю. Математическая статистика для психологов / под ред. Т. М. Марютиной. М.: Московский психолого-социальный ин-т: Флинта, 2003. 336 с.
2. Кросскультурные исследования: теория, методология, практика: Сборник научных трудов. Вып.1 / под ред. Т. Ц. Дугаровой. Улан-Удэ: БГУ, 2013. 268 с.
3. Оселдчик Е. В., Павлюк В. В. Феномен патриотизм и патриотическое воспитание молодежи [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.rusnauka.com/4_SND_2013/Pedagogica/3_127042.doc.htm (дата обращения: 23.042014).
4. Хухлаев О. Е. Этнонациональные установки современной российской молодежи // Вопросы психологии. 2011. № 1. С. 24–30.
5. Ширапов Ю. С. Бурятская интеллигенция и религиозная традиция // Национальная интеллигенция и духовенство: история и современность. Улан-Удэ, 1994. С. 25.
6. Чимитдоржиев Ш. Б. Буряадай түүхэ бэшэгүүд. Улаан-Үдэ: Буряадай номой хэблэл, 1992. 240 н.
7. Brubaker R. Ethnicity, race and nationalism // Ann.Rev. Sociol. 2009. V. 35. P. 21–42.
8. Uradyn E. Bulag Nationalism and Hybridity in Mongolia. United States: Oxford university press, 1998. 318 p.

Научное издание

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

*Сборник издаётся в соответствии с оригиналом
подготовленным редакционной коллегией при участии издательства*

Вёрстка И. Н. Аргуновой

Подписано в печать 01.06.2016.

Формат 60×84/16. Гарнитура Times New Roman. Печать цифровая.
Усл. печ. л. 18,1. Уч.-изд. л. 14,3. Заказ № 16148. Тираж 100 экз.

ФГБОУ ВО «Забайкальский государственный университет»
672039, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30