

МОЛОДОЙ
УЧЁНЫЙ



III Международная научная конференция

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА



Москва

УДК 15(063)
ББК 88я43
П86

Главный редактор: *Г. Д. Ахметова*

Редакционная коллегия сборника:

М. Н. Ахметова, Ю. В. Иванова, А. В. Каленский, В. А. Куташов, К. С. Лактионов, Н. М. Сараева, О. А. Авдеюк, О. Т. Айдаров, Т. И. Алиева, В. В. Ахметова, В. С. Брезгин, О. Е. Данилов, А. В. Дёмин, К. В. Дядюн, К. В. Желнова, Т. П. Жуйкова, М. А. Игнатова, В. В. Коварда, М. Г. Комогорцев, А. В. Котляров, В. М. Кузьмина, С. А. Кучерявенко, Е. В. Лескова, И. А. Макеева, Т. В. Матроскина, У. А. Мусаева, М. О. Насимов, Г. Б. Прончев, А. М. Семахин, Н. С. Сенюшкин, И. Г. Ткаченко, А. С. Яхина

Ответственные редакторы:

Г. А. Кайнова, Е. И. Осянина

Международный редакционный совет:

З. Г. Айрян (Армения), П. Л. Арошидзе (Грузия), З. В. Атаев (Россия), В. В. Борисов (Украина), Г. Ц. Велковска (Болгария), Т. Гайич (Сербия), А. Данатаров (Туркменистан), А. М. Данилов (Россия), З. Р. Досманбетова (Казахстан), А. М. Ешиев (Кыргызстан), Н. С. Игисинов (Казахстан), К. Б. Кадыров (Узбекистан), И. Б. Кайгородов (Бразилия), А. В. Каленский (Россия), В. А. Куташов (Россия), О. А. Козырева (Россия), Лю Цзюань (Китай), Л. В. Малес (Украина), М. А. Нагервадзе (Грузия), Н. Я. Прокопьев (Россия), М. А. Прокофьева (Казахстан), М. Б. Ребезов (Россия), Ю. Г. Сорока (Украина), Г. Н. Узаков (Узбекистан), Н. Х. Хоналиев (Таджикистан), А. Хоссейни (Иран), А. К. Шарипов (Казахстан)

Психологические науки: теория и практика: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2015 г.). — М.: Буки-Веди, 2015. — iv, 80 с.

ISBN 978-5-4465-0696-5

В сборнике представлены материалы III Международной научной конференции «Психологические науки: теория и практика».

Предназначен для научных работников, преподавателей, аспирантов и студентов психологических специальностей, а также для широкого круга читателей.

УДК 15(063)
ББК 88я43

СОДЕРЖАНИЕ

1. ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ

Долганина В.В.

Психологическое сопровождение детей раннего возраста в период адаптации к условиям дошкольной образовательной организации. 1

Моисеев А.А.

Особенности мотивации профессиональной деятельности сотрудников в системе «человек-человек»: сущность и структура 3

Тарабан Е.В.

Выявление суицидального поведения у подростков. 6

3. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Вербовская О.Ю.

Авторский подход решения методологического кризиса – «Метамодель Психологии» как схема объединения диалектических и феноменологических принципов 11

Гаджиева У.Б.

Самоактуализация студентов: особенности и специфические признаки 18

Кузьмин М.Ю., Камынина А.А.

Проблема использования методик в бланковом и электронном виде при изучении жизнестойкости личности 20

Трифонова А.В.

Соотношение понятийных, креативных и когнитивных способностей: ресурсный подход 23

Шлыкова О.Н., Каспер А.П.

Школьная тревожность в контексте интеллектуального компонента психологической готовности к школе первоклассников 26

4. ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

Васильева Г.Н.

Программа «Умное поколение» как способ развития способностей учащихся (на примере курса развития творческого мышления). 29

Скачок А.Е.

Факторы деструктивно-агрессивного поведения современного подростка и их тенденции 31

6. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Давыдова А.М.

Теоретический анализ структуры коммуникативной компетентности 34

Каршибаева Г.А.

Суицидальное поведение – сложное социально-психологическое явление. 37

Козлова Н.С., Чёрная Е.Е.

Взаимосвязь эмоциональных особенностей подростков и специфики вовлеченности в социальные сети. 39

Коноплёв Н.Н. Множественный линейный регрессионный анализ самооценки психических состояний, жизнестойкости, негативной коммуникативной установки и самоотношения у работающих и неработающих пенсионеров до 65 лет.	42
Коноплёва Л.С. Множественный линейный регрессионный анализ способности к эмпатии, общей коммуникативной толерантности, ригидности и удовлетворённости браком супругов на разных этапах жизненного цикла семьи	47
Короткова А.А. Специфика этнического самосознания алтайцев в контексте возрождения традиционных верований	51
Краснов О.В. Влияние аутогенной тренировки на психологическую компетентность руководителя в социальной сфере	53
Умархаджиева С.Р. Особенности системы социальной работы с детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей, на примере Чеченской Республики	56

7. ПРИКЛАДНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Терентьев Д.А., Пеккер М.В. Особенности задач и методов работы психолога-консультанта телефона доверия.	59
--	----

8. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Абдурасулов Р.А., Атабаев Ш., Султонов Б. Влияние педагогических способностей на формирование взаимоотношений между учителем и учеником	62
Виноградова А.В. Субъектные предпосылки коммуникативной эффективности младших школьников.	64
Гришаева Н.А. Буллинг в школе.	66
Огурцова М.А. Изучение взаимосвязи показателей опыта сотрудничества и самооценки в младшем школьном возрасте.	68
Пантелеева Т.В. Анализ эмпирических данных по изучению уровня эмоционального интеллекта у интернет-зависимых подростков	72
Пляскина Е.П. Кинезиологические упражнения как здоровьесберегающая технология работы с детьми с ОВЗ	75
Саратова Л.М. Программа психолого-педагогического сопровождения родителей, воспитывающих детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья	77
Щеглова Е.О., Смолева Т.О. К изучению проблемы социальных страхов как фактора снижения мотивации учения.	78

1. ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ

Психологическое сопровождение детей раннего возраста в период адаптации к условиям дошкольной образовательной организации

Долганина Вера Васильевна, кандидат психологических наук, доцент
Ставропольский государственный педагогический институт

В статье рассматривается вопрос о необходимости оказания квалифицированной и своевременной психологической помощи в воспитании и развитии детей раннего возраста. Отмечаются основные особенности и задачи психологической работы при реализации основных направлений по психологическому сопровождению: профилактике, диагностике, консультированию, развивающей и коррекционной работе

Ключевые слова: психологическое сопровождение, дети раннего возраста, дошкольная образовательная организация, адаптация, детско-родительские отношения, семья.

Разработка и внедрение различных программных комплексов по психологическому сопровождению детей раннего возраста в период их адаптации к дошкольной образовательной организации является важной задачей, реализация которой может существенным образом повлиять на дальнейшее психическое развитие ребенка. Изучением данной проблемы в отечественной литературе занимались такие ученые-психологи как Н. М. Аксарина, Л. Г. Голубева, Н. П. Жукова, К. Л. Печора, Р. В. Тонкова-Ямпольская и др. [2, 3, 5].

Исследование характера и длительности протекания периода приспособления позволило выделить некоторые факторы, оказывающие влияние на особенности психологического сопровождения детей изучаемой возрастной группы, а именно возраст, состояние здоровья, особенности социальной ситуации развития, отношения с педагогами и сверстниками, микроклимат в семье и качество детско-родительских отношений, индивидуально-психологические особенности ребенка, его личностные качества, а также параметры его психического развития [7, с. 56].

Так, причиной трудного привыкания ребенка к дошкольной образовательной организации может служить рассогласование между слишком затянувшейся эмоциональной формой общения и становлением новой деятельности с предметами, для которой необходимо сотрудничество со взрослым. Другим фактором может являться становление потребности в общении со сверстниками и др.

При первичном поступлении в дошкольную образовательную организацию дети раннего возраста зачастую переживают стресс, т.к. отсутствие привычного контакта со взрослыми (особенно с матерью), незнакомая обстановка, общение с новыми людьми, лишают ребенка чувства за-

щищенности, что является жизненно важным, особенно в данном возрасте. Все вышеизложенные факторы могут приводить к дезадаптации ребенка. Особенно болезненно это может отразиться на детях, имеющих какие-либо психофизические нарушения.

Отметим, что у всех детей адаптационные возможности протекают по-разному. В этой связи, ученые выделяют два основных критерия успешной адаптации: внутренний комфорт, предполагающий эмоциональную удовлетворенность, внешнюю адекватность поведения, а именно способность личности с высокой долей точности выполнять требования среды.

В этой связи, одной из важнейших задач психологической службы в дошкольной образовательной организации является индивидуальная работа с каждым ребенком раннего возраста, а также поиск адекватного подхода к разным группам детей. Проблема реализации данной задачи заключается в том, что практически невозможно использовать один для всех детей раннего возраста метод адаптации. Это связано с тем, каждый ребенок нуждается в индивидуальном подходе. Важным для всех детей является возможность завоевать доверие и расположение со стороны взрослого, без которого нормальное эмоциональное самочувствие в данных условиях невозможно. Поэтому реализация индивидуального подхода имеет большое значение: ребенок раннего возраста может воспринять только то воздействие взрослого, которое направлено лично на него. Более того, он обращает внимание на такие детали во взаимоотношениях как взгляд в глаза в глаза, обращение к нему по имени, ласковое прикосновение, т.е., всё то, что свидетельствует о личном внимании и персональной обращенности взрослого. Только тогда велика вероятность того, что дети могут принять предложения взрослого.

Стоит отметить еще одну особенность в психологическом сопровождении детей раннего возраста это неэффективность вербальных методов воздействия, так как дети еще плохо понимают их. Поэтому любые инструкции, объяснения правил, призывы к послушанию оказываются бесполезными. До 3–4 дети в силу возрастных особенностей не в состоянии регулировать свое поведение посредством слова, так как они живут только настоящим. Воздействия ситуации (окружающие предметы, движения, звуки) являются для них гораздо более сильными побудителями, чем слова взрослого. В этой связи в работе с маленькими детьми психолог должен обладать повышенной чувствительностью к психологическому состоянию ребенка, а также выразительности его двигательной активности. Слова психолога, обращенные к ребенку раннего возраста, должны иметь яркую интонационную окраску, сопровождаться соответствующими жестами и движениями, а также включены в контекст реальных действий [6].

Практически все дети (от 1,5 года) растущие в семье, нуждаются в регулярных контактах со сверстниками и овладении навыками общения. Раннее детство является сензитивным периодом для формирования толерантного отношения к другим. Поэтому в работе психолога важно объединять в одной группе детей с различными психологическими проблемами. Вместе с тем, правильная организация общения малышей в интегративной группе, представляет серьезные трудности и требует участия профессиональных психологов.

Задачи психологического сопровождения детей раннего возраста в период адаптации к дошкольной образовательной организации:

- предупреждение возникновения проблем развития ребенка;
- помощь ребенку раннего возраста в решении актуальных задач развития и социализации: учебные трудности, нарушения эмоционально-волевой сферы, проблемы взаимоотношений со сверстниками, родителями;
- психологическое обеспечение образовательных программ дошкольной образовательной организации;
- развитие психолого-педагогической компетентности (психологической культуры) детей, родителей, а также педагогов [4].

Рассмотрим основные направления работы по психологическому сопровождению детей раннего возраста в период их адаптации к дошкольной образовательной организации.

Профилактика — позволяет предупредить возникновение тех или иных проблем в будущем. Особенность профилактики детей раннего возраста заключается в опосредованности воздействия на ребенка через родителей или лиц их заменяющих, воспитателей, а также других работников дошкольной образовательной организации [3].

Диагностика (индивидуальная, групповая (скрининг)). Учитывая возрастные особенности, а так же цели и задачи психологического сопровождения образовательного процесса в дошкольной образовательной организации,

можно выделить основные направления, которые необходимо сопровождать, а значит, диагностировать их.

Итак, первичная диагностика проходит по трем направлениям:

- характеристика родителями состояния детей через анализ анкетных данных;
- оценка воспитателями состояния детей в период адаптации к условиям дошкольной образовательной организации через анализ специальной карты наблюдений за ребенком;
- оценка психо-эмоционального состояния детей раннего возраста через анализ индивидуального листа адаптации.

По результатам проведенного анкетирования родителей воспитатели обозначают для себя семьи воспитанников с повышенной тревожностью. В дальнейшем данные анкетирования позволяют грамотно построить профилактическую и консультативную работу с родителями [1].

– Консультирование (индивидуальное, групповое), осуществляется, как правило, по заявленным проблемам, как с педагогами, так и с родителями. Основная задача заключается не просто в информировании родителей об особенностях протекания периода адаптации ребенка раннего возраста, но и разработать рекомендации по взаимоотношениям родителей с детьми в этот период.

– Развивающая работа (индивидуальная, групповая) заключается в том, что воспитатель ориентируется на средневозрастные нормы развития детей данного возраста для создания таких условий, в которых ребенок сможет подняться на оптимальный для него уровень развития, причем ребенок может быть как выше, так и ниже среднестатистического. Развивающая работа, прежде всего, ориентирована на работу с факторами, определяющими продвижение в учебной работе [7].

– Коррекционная работа (индивидуальная, групповая) заключается в возможности устранения проблем, возникающих в начальном периоде адаптации детей к условиям дошкольной образовательной организации.

Задачами коррекционной работы с детьми раннего возраста в период адаптации являются:

- создание благоприятного психологического климата;
- принятие и понимание ребенка таким, какой он есть;
- предоставление ребенку раннего возраста относительной свободы и самостоятельности в поведении [4].

При проведении занятий воспитатели должны, прежде всего, учитывать возрастные особенности детей раннего возраста, а именно знать о том, что ребенок не способен самостоятельно заявить о своих проблемах. В этой связи они зачастую могут косвенно проявляться, а именно через отставание в развитии, капризность, агрессивность и пр. Вышеперечисленные обстоятельства обуславливают необходимость активности со стороны педагога, психолога по выявлению психологических проблем у детей, в том числе и в период адаптации [2, с. 13].

Показателями успешного окончания адаптационного процесса у ребенка раннего возраста являются:

- уравновешенность, позитивное настроение ребёнка во время общения с родителями;
- спокойное настроение в период всего пребывания в группе, выполнение поручений взрослых, проявление инициативы в общении с воспитателями и другими работниками дошкольной образовательной организации;
- доброжелательные взаимоотношения со сверстниками;
- хороший аппетит и проявление самостоятельности в употреблении пищи;
- крепкий дневной сон в группе [1, с. 256].

Таким образом, процесс адаптации детей раннего возраста будет проходить наиболее успешно, если:

- определить уровень адаптированности ребёнка к дошкольной образовательной организации;
- организовать коррекционно-развивающую среду для своевременного разрешения детских трудностей, возникающих в адаптационный период;
- определить динамику адаптационных возможностей через систему комплексных занятий;
- обеспечить методической и практической поддержкой родителей и педагогов;
- преодолеть стрессовые состояния у детей раннего возраста в период адаптации к дошкольной образовательной организации.

Литература:

1. Белкина, Л. В. Адаптация детей раннего возраста к условиям ДОУ. — Воронеж: Учитель, 2006. — 236с.
2. Ватутина, Н. Д. Ребенок поступает в детский сад: Пособие для воспитателей дет сада/ — Москва: Просвещение, 2007. — № 3. — 104с.
3. Муссен, П. и др. Развитие личности ребенка. Пер. с англ. — Москва: Просвещение., 2007. — 156с.
4. Обухова, Л. Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. — Москва: Просвещение., 2005. — 286с.
5. Печора, К. Л., Пантюхина Г. В. Дети раннего возраста в дошкольных учреждениях — Москва: Владос, 2007, — 176с.
6. Роньжина, А. С. Занятия психолога с детьми 2–4 лет в период адаптации к дошкольному учреждению — Москва: Книголюб, 2007. — 72с.
7. Смирнова, Е. О. Становление межличностных отношений в раннем онтогенезе // Вопросы психологии. 2007. № 6.

Особенности мотивации профессиональной деятельности сотрудников в системе «человек-человек»: сущность и структура

Моисеев Артем Александрович, аспирант.
Российский государственный социальный университет

В современном мире возрастает роль профессионалов социальной сферы, которые могут влиять на сознание людей в условиях изменяющегося мира и возрастающей роли информационного воздействия на сознание человека внешних факторов. Категория профессий, которые могут влиять на сознание, поведение, направленность других людей, наиболее подробно и доступно описана в трудах российского ученого Климова Е. А. В его классификации профессий типа «человек-человек» он описывает те необходимые качества профессионалов, которые делают профессию типа «человек-человек» исключительной и необходимой. К основным характеристикам профессионалов данного типа относятся устойчивое хорошее настроение в процессе работы с людьми, потребность в общении, способность понимать намерения, помыслы, настроения людей, умение быстро разбираться во взаимоотношениях людей, умение находить общий язык с разными людьми. Значимость указанных характеристик во влиянии их на профессиональную деятельность возрастает пропорционально с ответственностью за жизнь и здоровье граждан. Предметом интереса,

распознавания, обслуживания, преобразования данного типа профессий являются социальные системы, сообщества, группы населения, люди разного возраста [1]. Наиболее ярким примером данного типа профессий, от результата деятельности сотрудников которых значительно зависит благосостояние больших социальных групп, является государственная служба (сферы медицины, образования, обороны, правопорядка, политическая деятельность и др.).

Необходимо отметить, что всякое общественное производство имеет свою специфику, а, следовательно, и соответствующую (специфическую) мотивацию достижения поставленной цели современных государственных служащих. По мнению Мурзабекова М. И., мотивация достижения определяет именно высший уровень профессиональных достижений, приближая человека к профессиональной акме и определяя наиболее социально значимый его вклад в материальную и духовную культуру общества [2].

Например, Улыбин С. В., в своей научной работе «Динамика развития военно-профессиональной мотивации

у курсантов военных институтов» определил военно-профессиональный мотив (мотивацию), как осознанную, опосредованную конкретной целью потребность субъекта, ее отражение, проявление в военно-профессиональном самоопределении личности [3].

Данное суждение имеет большое значение для нашего исследования, поскольку именно специфика военно-профессиональной мотивации у курсантов военных институтов во многом тождественна специфике профессиональной мотивации деятельности сотрудников профессий типа «человек-человек», чью мотивацию профессиональной деятельности исследует автор.

В.А. Суворов, выявляя сущность профессиональной мотивации офицеров внутренних войск, определяет ее как систему профессионально значимых мотивов, сформированных в результате осознания офицером общественной ценности своего труда, определения смысловой составляющей своей служебно-боевой деятельности, реализации в ней своих возможностей посредством выполнения поставленных служебно-боевых задач, общественного признания их достижений и наличия адекватной системы стимулов [4].

Необходимо отметить, что приведенное суждение применимо для выявления сущности мотивации сотрудников не только внутренних войск, но и других государственных силовых структур.

Вместе с тем, представленные выше утверждения не полностью отражают специфику, исследуемой автором статьи, мотивации профессиональной деятельности.

Исходя из анализа приведенных определений, мы можем предположить, что искомая автором мотивация профессиональной деятельности сотрудников профессий типа «человек-человек» представляет собой стабильный личностный компонент, выработанной субъектом своей позиции, которая опосредована его отношением к поставленной задаче, сформированной в результате осознания субъектом ценности своей деятельности, ее общественной значимости. Указанный компонент подкреплён моральным и материальным стимулированием его труда. Мотивация имеет свою систему, иерархию и выполняет многообразные функции на протяжении всей профессиональной деятельности сотрудника.

Мотивация, как совокупность движущих сил, которые побуждают субъекта к активной профессиональной деятельности, имеет определенную структуру и целевую направленность. Под структурой обычно понимают закономерную, устойчивую связь и взаимоотношения между частями и элементами целого, при этом структура остается стабильной, несмотря на динамику ее частей и изменяется лишь тогда, когда целое совершает качественный скачок. Представление о структуре предполагает рассмотрение объекта как системы [5].

На сегодняшний день в науке существуют разные подходы исследователей в толковании структурного образования мотивации профессиональной деятельности. К данным подходам автор относит трактовки и научные

труды Цветковой Р.И., Додонова Б.И., В.К. Вилюнаса, Свешниковой И.В. и др.

Так, например, в своем научном труде «Развитие мотивации инновационной профессиональной деятельности преподавателей вузов социального профиля» И.В. Свешникова предложила следующую структуру мотивации профессиональной деятельности преподавателя высшей школы состоящую из четырех взаимосвязанных компонентов: познавательного, профессионального, социально-нравственного и утилитарного. По ее утверждению, профессиональный компонент включает мотивы, связанные непосредственно с ценностями педагогической профессии. Познавательный компонент включает мотивы, детерминируемые интеллектуальными и познавательными потребностями. Социально-нравственный компонент содержит мотивы профессионального сотрудничества, межличностного общения и социальной адаптации. Утилитарный компонент представлен мотивами личного благосостояния [6].

В научной работе Додонова Б.И., выделено четыре структурных мотивационных компонента:

1. Удовольствие от самого процесса деятельности;
2. Прямой результат деятельности (создаваемый продукт, усваиваемые знания и т.д.);
3. Вознаграждение за деятельность (зарплата, повышение по должности, слава и т.д.)
4. Избежание санкции, которая грозит в случае уклонения от деятельности или недобросовестного ее исполнения; депривация страха наказания.

По мнению автора статьи, структура мотивации профессиональной деятельности сотрудников профессий типа «человек-человек», применительно к нашему исследованию, наиболее полно представлена в научной работе Ковальчук И.С., по мнению которой, мотивация профессиональной деятельности военнослужащих — женщин может быть представлена как трехуровневая система. На базовом уровне организации профессиональной мотивации военнослужащих — женщин существует совокупность профессиональных мотивов — конкретных побуждений, регулирующих их военно-профессиональную деятельность. Средний уровень представляет собой мотивационные комплексы, которые отражают развитие профессиональной мотивации военнослужащей-женщины в различных сферах профессиональной деятельности: профессионального общения, профессиональной самореализации личности, трудовой деятельности. Высшим звеном в структуре мотивации профессиональной деятельности военнослужащей-женщины является её профессиональная направленность, определяющая вектор профессионального поведения [8].

Учитывая вышеизложенное, а также содержание различных подходов к трактовке структуры мотивации, специфику развития личности субъекта на различных этапах профессионального становления можно предположить, что структура профессиональной мотивации со-

трудника профессий типа «человек-человек» имеет многоступенчатую конструкцию и может состоять из следующих основных взаимосвязанных уровней: становления в должности; профессионального совершенствования; профессионального мастерства.

На первом уровне (становления в должности) субъект усваивает особенности данного вида деятельности, круг профессиональных обязанностей, задачи, которые ему предстоит выполнять, сформированные и характерные для данной деятельности обычаи, традиции и ритуалы, требования служебного поведения, а также систему морально-нравственных и материальных стимулов и гарантий, законодательно закрепленных на государственном уровне.

Необходимо отметить, что у потенциальных кандидатов на службу в силовых структурах существует наличие широкого спектра различных ценностных установок: от ярко выраженных потребительских и эгоистических, до наличия носителей идеалов беззаветного служения Родине и готовности личного участия в обеспечении национальной безопасности. Поэтому представляется важным создание необходимых условий для качественного подбора кандидатов для данной деятельности, предпочтительно, имеющих высокий образовательный уровень и активную патриотическую позицию.

Данный уровень завершается по итогам отработки плана ввода сотрудника в должность (окончанием испытательного срока) и принятием субъектом основополагающих требований и особенностей данной деятельности.

На втором уровне (профессионального совершенствования) сотрудник «оттачивает» свои профессиональные знания и умения, активно использует их в ходе профессиональной деятельности, стремится к повышению карьерного роста.

Ведущим мотивом на данном уровне выступает потребность карьерного роста (продвижения по службе) и занятия более статусного положения в коллективе и обществе.

Данный уровень переходит в более высокую стадию при условии достижения такой планки освоения профессии субъектом, когда он в своей работе применяет элементы инициативы и творчества, самостоятелен при выборе наиболее эффективных способов и средств в достижении цели и др.

На третьем уровне (профессионального мастерства) мотивация сотрудников достигает высшего уровня, когда субъект наряду с постоянным личным совершенствованием своего профессионального уровня (учеба в университете, аспирантуре и др.) передает личный опыт и знания другим сотрудникам.

Необходимо отметить, что важнейшим мотивационным результатом профессионального становления сотрудника в качестве специалиста профессий типа «человек-человек», является его способность, наряду со своей непосредственной профессиональной деятельностью, выполнять обязанности воспитателя и наставника своих (потенциальных) подчиненных.

Таким образом, автором статьи осуществлена попытка раскрыть специфику мотивации профессиональной деятельности сотрудников профессий типа «человек-человек» на примере государственных служащих, определить ее сущность и структуру. Все субъекты профессиональной деятельности должны иметь четкое понимание основополагающих конечных целей, которыми руководствуется и к которым стремится конкретное общество. Цели, которые должен достичь сотрудник государственных структур, обуславливаются мотивацией достижений и определяют социальную значимость и предназначение их профессиональной деятельности.

Литература:

1. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. — М. Издательский центр «Академия», 2004.
2. Мурзабеков, М. И. Особенности структуры мотивации достижения в профессиональной деятельности государственных служащих: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2010. С.20.
3. Улыбин, С. В. Динамика развития военно-профессиональной мотивации у курсантов военных институтов: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2010. С.24.
4. Суворов, В. А. Динамика профессиональной мотивации офицеров внутренних войск МВД России: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2003. С.21.
5. Психология. Словарь / Под общ. Ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского — М.: Политиздат, 1990.
6. Свешникова, И. В. Развитие мотивации инновационной профессиональной деятельности преподавателей вузов социального профиля: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2011. С.21.
7. Додонов, Б. И. Структура и динамика мотивов деятельности. <http://lib.vkarp.com/2014/04/04/>; Вилюнас, В. К. Психологические механизмы биологической мотивации / В. К. Вилюнас. М.: МГУ, 1986. — 208 с.
8. Ковальчук, И. С. Мотивация профессиональной деятельности военнослужащих-женщин ВУЗов МО РФ: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2003. С.21.

Выявление суицидального поведения у подростков

Тарабан Елена Владимировна, педагог-психолог

МБОУ «Гатчинская средняя общеобразовательная школа № 4 с углубленным изучением отдельных предметов»
(Ленинградская область)

Самоубийство, суицид (suicide) — сознательный отказ человека от жизни, связанный с действиями, направленными на ее прекращение. Научный термин «суицид» впервые начал использовать врач и философ 17 в. Томас Браун, образовав его от латинского *sui* (себя) и *caedere* (убивать).

Всемирная организация здравоохранения делит страны на три вида: с низким уровнем самоубийств — 10 человек в год на 100 тысяч населения, со средним — от 10 до 20 на те же 100 тысяч и высоким — свыше 20 на 100 тысяч. К сожалению, сегодня Российская Федерация занимает первое место в Европе по количеству самоубийств среди детей и подростков. И шестое место в мире по числу суицидов среди всех возрастов. За последние годы количество детских суицидов и попыток самоубийств увеличилось на 37 процентов.

Прогнозируется, что к 2020 году суицид выйдет на второе место в мире как причина смерти, обойдя раки. Уступив первенство лишь сердечно-сосудистым болезням. Каждый день добровольно уходят из жизни почти три тысячи человек. Значит, каждый год по причине суицидов теряется примерно один миллион человек. То есть 1,5 процента всех смертельных случаев. Масштабы проблемы еще более значительны, поскольку число попыток самоубийств существенно больше, чем число завершенных суицидов. Попытки превышают число самоубийств в 10–20 раз. В некоторых группах населения в 40 раз. Более всего тревожит, что суицид становится все более модным среди детей и подростков. У половины подростков 15–16 лет, совершающих попытки самоубийств, эти попытки не первые. Чаще всего кончают жизнь самоубийством подростки и молодые люди в 15–35 лет. У этой категории на одну смерть от суицида приходится почти 200 нереализованных суицидальных попыток. Ежегодно каждый двенадцатый подросток в возрасте 15–19 лет пытается совершить самоубийство. Установлено, что лишь у 10 процентов подростков в случае самоубийства имело место истинное желание убить себя. В остальных 90 процентов случаев — это крик о помощи.

За несколько лет работы с детьми, в частности с подростками, при проведении семейных консультаций и бесед с самими подростками и их родителями определился ряд тех, кто находится в зоне повышенного суицидального риска:

- депрессивные подростки;
- подростки, злоупотребляющие алкоголем и наркотиками;
- подростки, которые либо совершали суицидальную попытку, либо были свидетелями того, как совершил суицид кто-то из членов семьи;

- одаренные подростки;
 - подростки с плохой успеваемостью в школе;
 - беременные девочки;
 - подростки, жертвы насилия.
- Выделяют три формы суицида:
- Истинный (когда человек действительно хочет убить себя);
 - Аффективный (с преобладанием эмоционального момента);
 - Демонстративный (самоубийство как способ привлечь внимание к своей личности).

Истинный рост суицидов — 60 процентов — приходится на весну, когда обостряются психические заболевания, и на начало лета, когда начинаются школьные каникулы.

Из множества различных причин суицидов можно выделить следующие:

1. Конфликт в личной жизни.
2. Одиночество.
3. Неразделённые чувства.
4. Нестандартная ориентация.
5. Генетическая предрасположенность к суициду.
6. Психотравма, депрессия.
7. Секс.

Угроза суицида — ситуация, где нельзя наблюдать и ждать — нужно незамедлительно действовать!

Подростковый возраст характеризуется полным отторжением помощи родителей, педагогов и профессионалов. В тоже время диагностика суицидального поведения подростков имеет важное профилактическое значение. Своевременное определение предвестников суицида может помочь в его предотвращении. Целью профилактики суицидального поведения несовершеннолетних является прочное укрепление желания жить и радоваться жизни.

Выявление суицидального риска у детей (А.А. Кучер, В.П. Костюкевич)

Профилактика самоубийств — это целая наука: вытеснения боли, снятия стрессов, смены ориентиров, замены ценностей, возрождения духовности и нравственности.

Для раннего выявления признаков суицидального поведения особое значение имеют:

- учет перенесенных заболеваний или травмы мозга;
- влияние сложных отношений в семье на психику ребенка как дополнительного стресс-фактора;
- анализ причин повышения раздражительности, повышенной впечатлительности, появления робости, чув-

ства собственной неполноценности, преувеличения своих недостатков, принижения успехов и достоинств.

В целях определения социально-психологического отношения к суицидальным действиям немаловажно тактично, не акцентируя особого внимания на вопросы, выяснить мнение ребенка по поводу высказываний о смысле жизни и смерти.

Перечень некоторых высказываний, положительное отношение к которым говорит об отсутствии в мировоззрении подростка активных анти суицидальных позиций:

- можно оправдать людей, выбравших добровольную смерть;
- я не осуждаю людей, которые совершают попытки уйти из жизни;
- выбор добровольной смерти человеком в обычной жизни, безусловно, может быть оправдан;
- я понимаю людей, которые не хотят жить дальше, если их предадут родные и близкие.

Исследования показали, что аутоагрессивные тенденции и факторы, формирующие суицидальные намерения, можно измерить с помощью теста, который прошел многократную проверку на практике.

Цель: исследование аутоагрессивных тенденций и факторов, формирующих суицидальные намерения

Объект: учащиеся 5–11 класса

Форма проведения: индивидуальная и групповая

Инструкция: Внимание ребенка сосредотачивается на тесте, цель которого вуалируется как определение интеллектуальных способностей ребенка. Ребенку зачитываются выражения, его задача соотносить их с соответствующими колонками заранее подготовленной таблицы в бланке ответа. На обдумывание внутреннего смысла выражения и определение темы его содержания отводится 5–7 секунд. Если ребенок не может отнести услышанное выражение к какой-либо теме, он его пропускает. Убедившись, что ребенок готов к работе, приступите к чтению высказываний.

Текст методики

1. Выкормил змейку на свою шейку.
2. Собрался жить, да взял и помер.
3. Все люди как люди, а ты шиш на блюде.
4. Ученье свет, а не ученье — тьма.
5. И медведь из запаса лапу сосет.
6. Жирен кот, коль мясо не жрет.
7. Выношенная шуба не греет.
8. Совесть спать не дает.
9. Вали с больной головы на здоровую.
10. Мал, да глуп — за то и бьют.
11. Не в бороде честь — борода и козла есть.
12. Одно золото не стареется.
13. Наш пострел везде поспел.
14. Муху бьют за назойливость.
15. Надоел горше горькой редки.
16. Живет на широкую ногу.
17. Легка ноша на чужом плече.
18. Не в свои сани не садись.

19. Чужая одежда — не надежда.
20. Высоко летаешь, да низко садишься.
21. Двум господам не служат.
22. Мягко стелет, да твердо спать.
23. За одного битого двух небитых дают.
24. За худые дела слетит и голова.
25. Говорить умеет, да не смеет.
26. Кто до денег охоч, тот не спит и всю ночь.
27. Кабы не дырка во рту, так бы в золоте ходил.
28. Красив в строю, силен в бою.
29. Гори все синим пламенем.
30. Бараны умеют жить: у них самая паршивая овца в каракуле ходит.
31. Если все время мыслить, то на что же существовать.
32. На птичьих правах высоко взлетишь.
33. Взялся за гуж, не говори, что не дюж.
34. От судьбы не уйдешь.
35. Всякому мужу своя жена милее.
36. Загорелась душа до винного ковша.
37. Здесь бы умер, а там бы встал.
38. Беду не зовут, она сама приходит.
39. Коли у мужа с женою лад, то не нужен и клад.
40. Кто пьет, тот и горшки бьет.
41. Двух смертей не бывает, а одной не миновать.
42. Сидят вместе, а глядят врозь.
43. Утром был молодец, а вечером мертвец.
44. Вино уму не товарищ.
45. Доброю женою и муж честен.
46. Кого жизнь ласкает, тот и горя не знает.
47. Кто не родится, тот и не умрет.
48. Жена не лапоть, с ноги не сбросишь.
49. В мире жить — с миром быть.
50. Чай не водка, много не выпьешь.
51. В согласном стаде волк не страшен.
52. В тесноте, да не в обиде.
53. Гора с горою не сойдется, а человек с человеком столкнется.
54. Жизнь надокучила, а к смерти не привыкнуть.
55. Болячка мала, да болезнь велика.
56. Не жаль вина, а жаль ума.
57. Вволю наешься, да вволю не наживешься.
58. Жизнь прожить — что море переплыть: побарахтаешься, да и ко дну.
59. Всякий родится, да не всякий в люди годится.
60. Других не суди, на себя погляди.
61. Хорошо тому жить, кому не о чем судить.
62. Живет — не живет, а проживать — проживает.
63. Все вдруг пропало, как внешний лед.
64. Без копейки рубль шербатый.
65. Без осанки и конь корова.
66. Не место красит человека, а человек — место.
67. Болезнь человека не красит.
68. Влетел орлом, а прилетел голубем.
69. Хорошо тому щеголять, у кого денежки звенят.
70. В уборке и пень хорош.
71. Доход не живет без хлопот.

72. Нашла коса на камень.
 73. Неладь да свары хуже пожара.
 74. Заплати грош, да посади врожь — вот будет хорош!
 75. Кто солому покупает, а кто и сено продает.
 76. Седина бобра не портит.
 77. Бешеному дитяти ножа не давати.
 78. Не годы старят, а жизнь.
79. В долгах как в шелках.
 80. Бранись, а на мир слово оставляй.
 81. Зеленый седому не указ.
 82. А нам что черт, что батька.
 83. Моя хата с краю, ничего не знаю.
 84. Лежачего не бьют.
 85. Что в лоб, что по лбу — все едино.

Бланк ответов

	Поставьте «+» в графу с темой услышанного высказывания
Алкоголь, наркотики	
Несчастливая любовь	
Противоправные действия	
Деньги и проблемы с ними	
Добровольный уход из жизни	
Семейные неурядицы	
Потеря смысла жизни	
Чувство неполноценности, ущербности, уродливости	
Школьные проблемы, проблема выбора жизненного пути	
Школьные проблемы, проблема выбора жизненного пути	
Отношения с окружающими	

Обработка результатов

После заполнения бланка подсчитывается количество отметок в каждой колонке. Ответы интерпретируются на основе таблиц 1–6. О наличии суицидального риска свидетель-

ствует результат, полученный в колонке «Добровольный уход из жизни». Результаты, полученные по остальным показателям, дают информацию о других факторах суицидального риска как о стрессогенных проблемах, влияющих на состояние психологического комфорта подростка.

Таблица 1

Мальчики 5–7 класс

Факторы суицидального риска	Требуется особое внимание	Требуется формирование антисуицидальных факторов
Алкоголь, наркотики	13–15	Более 15
Несчастливая любовь	10–12	Более 12
Противоправные действия	13–15	Более 15
Деньги и проблемы с ними	16–17	Более 17
Добровольный уход из жизни	10–11	Более 11
Семейные неурядицы	12–14	Более 14
Потеря смысла жизни	12–13	Более 13
Чувство неполноценности, ущербности, уродливости	12–14	Более 14
Школьные проблемы, проблема выбора жизненного пути	11–13	Более 13
Отношения с окружающими	15–18	Более 18

Таблица 2

Девочки 5–7 класс

Факторы суицидального риска	Требуется особое внимание	Требуется формирование антисуицидальных факторов
Алкоголь, наркотики	10–11	Более 11
Несчастливая любовь	9–11	Более 11
Противоправные действия	12–14	Более 14
Деньги и проблемы с ними	15–17	Более 17
Добровольный уход из жизни	10–11	Более 11
Семейные неурядицы	13–14	Более 14
Потеря смысла жизни	12–13	Более 13
Чувство неполноценности, ущербности, уродливости	13–14	Более 14
Школьные проблемы, проблема выбора жизненного пути	12–14	Более 14
Отношения с окружающими	15–18	Более 18

Таблица 3

Мальчики 8–9 класс

Факторы суицидального риска	Требуется особое внимание	Требуется формирование антисуицидальных факторов
Алкоголь, наркотики	11–12	Более 12
Несчастливая любовь	11–13	Более 13
Противоправные действия	13–15	Более 15
Деньги и проблемы с ними	16–18	Более 18
Добровольный уход из жизни	10–12	Более 12
Семейные неурядицы	11–13	Более 13
Потеря смысла жизни	11–12	Более 12
Чувство неполноценности, ущербности, уродливости	12–13	Более 13
Школьные проблемы, проблема выбора жизненного пути	10–12	Более 12
Отношения с окружающими	14–16	Более 16

Таблица 4

Девочки 8–9 класс

Факторы суицидального риска	Требуется особое внимание	Требуется формирование антисуицидальных факторов
Алкоголь, наркотики	11–12	Более 12
Несчастливая любовь	11–12	Более 12
Противоправные действия	13–14	Более 14
Деньги и проблемы с ними	16–17	Более 17
Добровольный уход из жизни	9–11	Более 11
Семейные неурядицы	11–12	Более 12
Потеря смысла жизни	11–13	Более 13
Чувство неполноценности, ущербности, уродливости	11–13	Более 13
Школьные проблемы, проблема выбора жизненного пути	11–12	Более 12
Отношения с окружающими	15–16	Более 16

Таблица 5

Мальчики 10–11 класс

Факторы суицидального риска	Требуется особое внимание	Требуется формирование анти суицидальных факторов
Алкоголь, наркотики	10–11	Более 11
Несчастливая любовь	8–10	Более 10
Противоправные действия	13–15	Более 15
Деньги и проблемы с ними	18–20	Более 20
Добровольный уход из жизни	7–8	Более 8
Семейные неурядицы	11–13	Более 13
Потеря смысла жизни	11–12	Более 12
Чувство неполноценности, ущербности, уродливости	11–13	Более 13
Школьные проблемы, проблема выбора жизненного пути	11–12	Более 12
Отношения с окружающими	19–23	Более 23

Таблица 6

Девочки 10–11 класс

Факторы суицидального риска	Требуется особое внимание	Требуется формирование антисуицидальных факторов
Алкоголь, наркотики	9	Более 9
Несчастливая любовь	8–10	Более 10
Противоправные действия	13–15	Более 15
Деньги и проблемы с ними	18–20	Более 20
Добровольный уход из жизни	7–8	Более 8
Семейные неурядицы	12–13	Более 13
Потеря смысла жизни	11–13	Более 13
Чувство неполноценности, ущербности, уродливости	12–13	Более 13
Школьные проблемы, проблема выбора жизненного пути	11–13	Более 13
Отношения с окружающими	22–25	Более 25

При анализе результата тестирования целесообразно помнить, что наличие суицидального риска определяет результат, полученный в колонке «Добровольный уход из жизни», а результаты остальных показателей дают информацию о факторе, который способствует формированию суицидальных намерений.

Если результат колонки «Добровольный уход из жизни» меньше представленных в интерпретационной таблице показателей, то это означает, что риск суицидального поведения невысок, но при этом можно судить о других факторах, представленных в остальных колонках, как о стрессогенных проблемах, влияющих на состояние психологического комфорта подростка.

Литература:

1. Энциклопедия Кругосвет «История и Общество».
2. Актуальные проблемы суицидологии // Сб. трудов Моск. НИИ психиатрии. — М., 1978. — Т. 78; 1981. — Т. 92.
3. Энциклопедия глубинной психологии / Под ред. А. М. Боковой. — М., 2001. — Т. 2.
4. Суицид: Хрестоматия по суицидологии / Сост. А. Н. Моховиков. — Киев, 1996.

3. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Авторский подход решения методологического кризиса — «Мета модель Психологии» как схема объединения диалектических и феноменологических принципов

Вербовская Ольга Юрьевна, студент

Ялтинский филиал Гуманитарно-педагогической академии (Республика Крым)

«... весь фокус заключается в том, что божественность попала в ловушку на самой вершине сложенной из отдельных существований пирамиды»

Ж. Батай

Современная наука не стоит на месте, а развивается очень быстро и неоднородно. Прогресс научного познания затрагивает все сферы бытия человека. Основная форма человеческого познания — наука, становится еще более значимой и существенной частью реальности. На основе существующих наук возникают новые, совершенствуется техника и технологии, а это ведет к пересмотру методов и методологии научного познания.

Целостный взгляд на такие основные понятия как структура личности, механизмы психических реакций, внутренний и внешний миры человека, бессознательное, требуют выхода за границы обычных представлений, поэтому появилась возможность показать это в схеме «Мета модель Психологии», как единого подхода к психологической науке.

Метасистема второго порядка в структуре «Мета модели Психологии»

Многие события жизни можно представлять какими-либо общими схемами, регулируемыми и представ-

ляющими причинно — следственные связи явлений природы, этапы развития человека и общества в целом. Не просто постичь такие закономерности потому, что в чистом виде они представлены редко. Еще сложнее увидеть взаимосвязь перехода явлений из первого порядка во второй. Любое явление может быть подчинено закономерности первого порядка, а потом переподчиниться закономерности более глубокого второго порядка. Так происходит и с психикой человека.

Если представить, что система психики выглядит как схема внутреннего субъективного мира и внешнего, то можно наглядно представить ее как часть схемы «Мета модель Психологии». Таким образом, система первого порядка представлена на рисунке 1.

Здесь показано два класса взаимоотношений: внешние и внутрисистемные. Это упрощенная схема, которая выводит на понимание, что все живое в латентной форме входит друг с другом во взаимоотношения по третьему классу взаимоотношений — метасистемному.

Метасистема второго порядка (рис. 3) — это вторая часть схемы «Мета модели Психологии», она может вы-

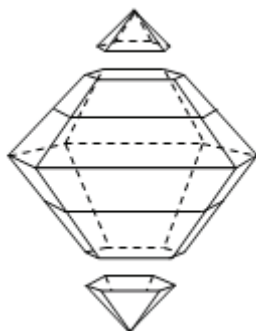


Рис. 1. «Мета модель Психологии»

1. верхней трапецией – Внешний мир.
2. нижней трапецией – Внутренний мир.

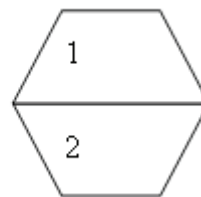


Рис. 2. Система первого порядка

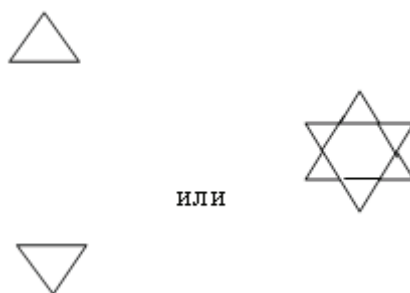


Рис. 3. Метасистема второго порядка

глядеть как два равносторонних треугольника разнонаправленных или объединенных, когда процесс осознания включения в систему второго порядка полностью завершен.

Объединение схем в целое — момент проживания человеком трансперсональных состояний. Это полная схема, включающая два порядка.

«Метамодель» является наглядным примером (пособием) к метасистемному подходу в психологии.

На схеме видно, что метасистемный уровень локализуется вне системы, но, тем не менее, является явным ее продолжением в пространстве, и, скорее всего, является не частной, а общей закономерностью организации систем. Об этом говорят работы психологов и их внутренний опыт проживания трансперсональных (духовных) состояний, постижения переходов от системы первого порядка к другой глубокой системе. Кризис общества и науки также указывает на этот переход. Меняются взгляды и позиции на развитие цивилизации в целом и, начинается это, в первую очередь, с глубинных внутренних психических процессов как отдельно взятого человека, так и всего человечества.

Метасистемный подход и метамодель представляют собой новое методологическое обоснование интегральной, трансперсональной и глубинной психологий, индивидуального свободного состояния психики и души. При этом метасистемный уровень является полной противоположностью системному уровню не только психики, но и общей закономерностью для всех вещей, событий и процессов человеческой цивилизации, воссоздавая своим открытием в живых системах всеобщую целостность, гармонию и завершенность развития личности.

Каждый ученый имеет свой уникальный взгляд на структуру личности, психики и сознания, и каждый будет по-своему прав. Чтобы как-то сгруппировать и объединить все понятия в единое целое, я попытаюсь показать общую единую схему «Метамодель Психологии», составные части которой с точки зрения структуры личности, будут показаны ниже.

Рассмотрим строение внутреннего и внешнего мира человека, жизненные кризисы, играющие ключевое значение для эволюции или деградации живого существа

На рисунке 5 показана связь с внешними аспектами. Вершина первого треугольника обозначает кризис на

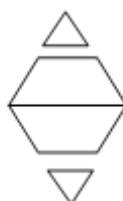


Рис. 4. «Метамодель» — схема целостности (человека, науки, общества)

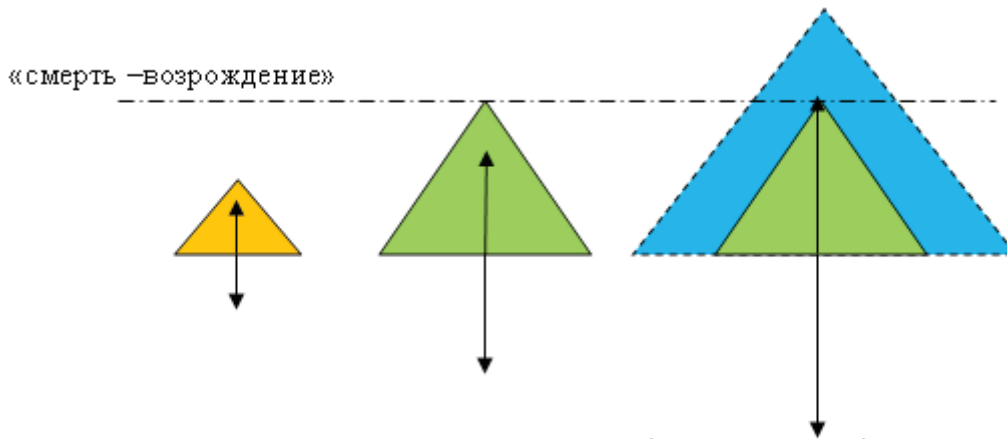


Рис. 5. Внешние аспекты (тело, душа, дух)

уровне тела и выход сознания на уровень души в следующий треугольник. На уровне «смерти-возрождения» души, кризис души показан верхней вершиной второго треугольника. Это точка выхода сознания на более высокий уровень в расширенные состояния — это уровень магов и экстрасенсов, он показан не только точкой, но и пунктирной горизонтальной линией (рис. 5), отсекающей внешний проявленный в реальность контур личности. Накопление количества информации этого уровня приводит сознание к духовному кризису и переходу в Самость (третий треугольник). Экзистенциальный кризис и трансперсональный переход не только воспринимается как смерть, но еще и фиксируется врачами как реальная смерть человека. Это «Глубинная эмпирическая встреча с рождением и смертью, как правило, ассоциируется с экзистенциальным кризисом беспрецедентного масштаба, во время которого индивид подвергает серьезному сомнению смысл собственной жизни и существования вообще» [1]. Во время такой смерти освобождается зерно духа и происходит слияние с Духом Мира на внешнем плане — во внутреннем мире открывается Божественная монада в сердце человека (рис. 6). Карл Юнг называет её каплей сердца [3]. Одновременный миг — открытие Истины внутри человека. Это целостность человека.

«Экзистенциальный уровень находится как бы на пересечении личностного и надличностного Соответственно для того, чтобы развитие продолжалось за пределы индивидуального и экзистенциального уровней, Самость (или сознание) должно разрушить или демонтировать свое исключительное отождествление с грубым телом-умом и всеми его связями.

Каждое смещение центра тяжести в процессе развития означает, что Самость перестала отождествляться с базовой структурой этой стадии — реально умерла для этого уровня, разотождествилась с этим уровнем, трансцендировала этот уровень — и возрождается в новой, более глубокой и обширной сфере сознания следующей стадии» [2].

Развитие личности всегда идет в двух направлениях, поэтому зеркально можно дорисовать треугольники вершинами вниз — внутренний мир структуры (рис. 7) и получить плоскостную метамодель. Во внешнем мире критические точки переходов в более высокие состояния выглядят как моменты «смерти-возрождения», во внутреннем мире это выход в области Архетипов Тени, Анимуса и Анимы, и в область Личного Бессознательного, т.е. проживание сменяющихся архетипов (показано ниже).

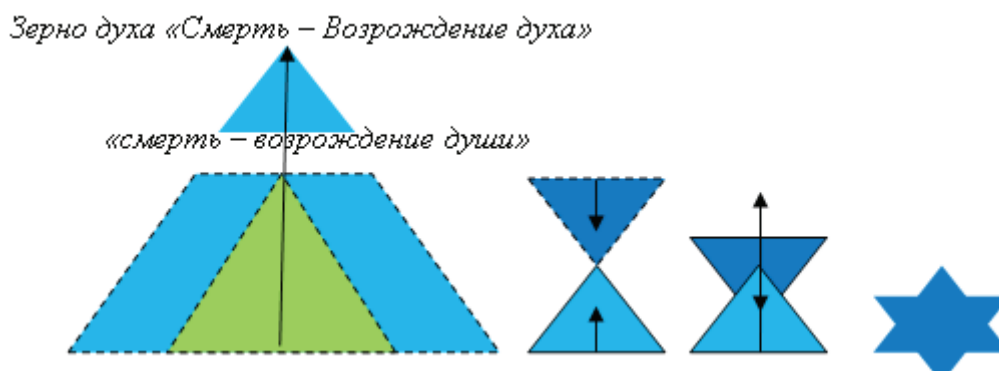


Рис. 6. Рождение в Духе (экзистенциальный кризис и духовное рождение)

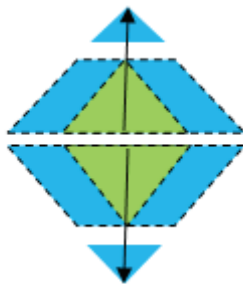


Рис. 7. Внутренний и внешний миры

Процесс всегда идет одновременно в двух направлениях. И, все то, что происходит во внутреннем мире человека, проявляется внешне как перемены в образе жизни, в поведении, общении, внешнем образе (одежде, причёске, стиля).

Формирование гештальта целостного сознания

Итак, начнем с Рене Декарта. Он вводит термин «сознание». «Сознаю, значит, существую». Но при этом говорит, что изучать сознание невозможно — это «вещь в себе», при этом мы знаем о его величайшем открытии для математики — системе координат. Следующий ученый — Вильгельм Вунд и его структура сознания показана на рисунке 8.

Ученик Вунда, Эдвард Титченер рисует свою схему и называет ее «Волна внимания» (рис. 9).

Уильям Джемс говорит, что сознание — это не только структура, это ещё и процесс, и вводит понятие — поток сознания. Джемс меняет модель, потому что имеет в виду другую реальность. Первый представитель гештальта — Макс Вертгеймер, говорит о том, что сознание может быть феноменальным и образовывать новые формы от-

личные от суммы их частей и вводит понятие «гештальт». Впоследствии, Зигмунд Фрейд приходит к расширению взгляда на сознание и говорит об области бессознательного. Карл Густав Юнг выделил в бессознательном личное и коллективное, обозначил Архетипы...

С каждым годом ученые все больше расширяют границы о сознании и бессознательном; существует множество их характеристик и определений. На рисунке 10 можно увидеть соединение всех моделей в одно целое, где видны модель «Поле сознания» Вундта, Декартова система координат, «Поток сознания» Титченера. Объединив модели в одну форму, мы получим «Метамодель Психологии» (рис. 11) и новое расширенное поле сознания (рис. 12).

Теперь уже мы видим схему целостного сознания, где центральный многогранник объединяет модели сознания, а два треугольника показывают измененные состояния сознания; весь внешний контур фигуры отражает бессознательное: нижний треугольник — это нижнее бессознательное. Верхний треугольник — Высшее бессознательное; поле вокруг центральной части — личное бессознательное. На рисунке 12 внутренняя окружность — это поле сознания по Вундту, внешняя окруж-

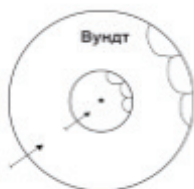


Рис. 8. «Поле Сознания»

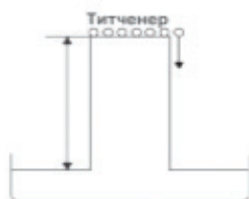


Рис. 9. «Волна внимания»

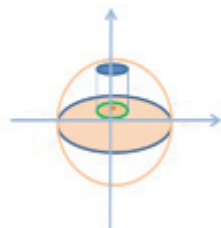


Рис.10. Три модели сознания

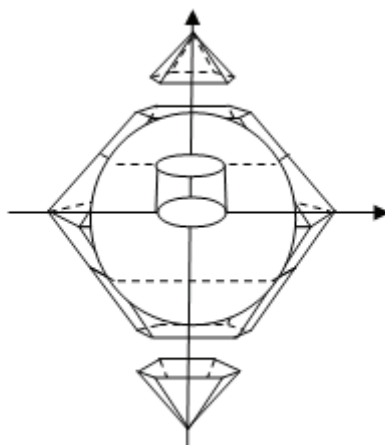


Рис. 11. «Метамодел Психологии»

ность — поле расширенного сознания Самости по Уилберу и одновременно коллективное бессознательное Юнга, поле, где не человеческое сознание формирует гештальты, а именно коллективное бессознательное являет новые смыслы ученым и посвященным в виде гениальных идей.

Итак, у нас получилась новая фигура — это модель расширенного состояния сознания — метамодель целостного сознания, которое дает трансперсональный опыт. Показанное совмещение всех моделей сознания в единую структуру без противоречий дает целостный взгляд на сущность сознания как механизм образования гештальта сущности сознания.

Схема сознания в «Метамодел Психологии» — это лишь одна из граней. В таком же порядке, кроме структуры личности и сознания, можно соотнести возрастную периодизацию с Архетипами (схема показана ниже).

Расположение направлений и школ психологии в «Метамодел Психологии»

Мы видим, что те направления, которые занимаются духовным, экзистенциальным опытом в настоящее время и развиваются в рамках трансдисциплинарных и пост-дисциплинарных академических исследований, не находят должной поддержки основной

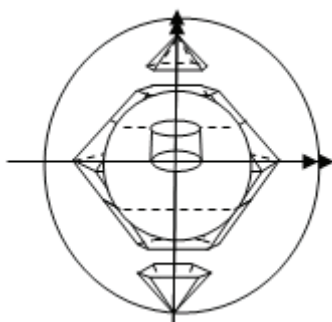


Рис.12. Расширенное сознание – Самость

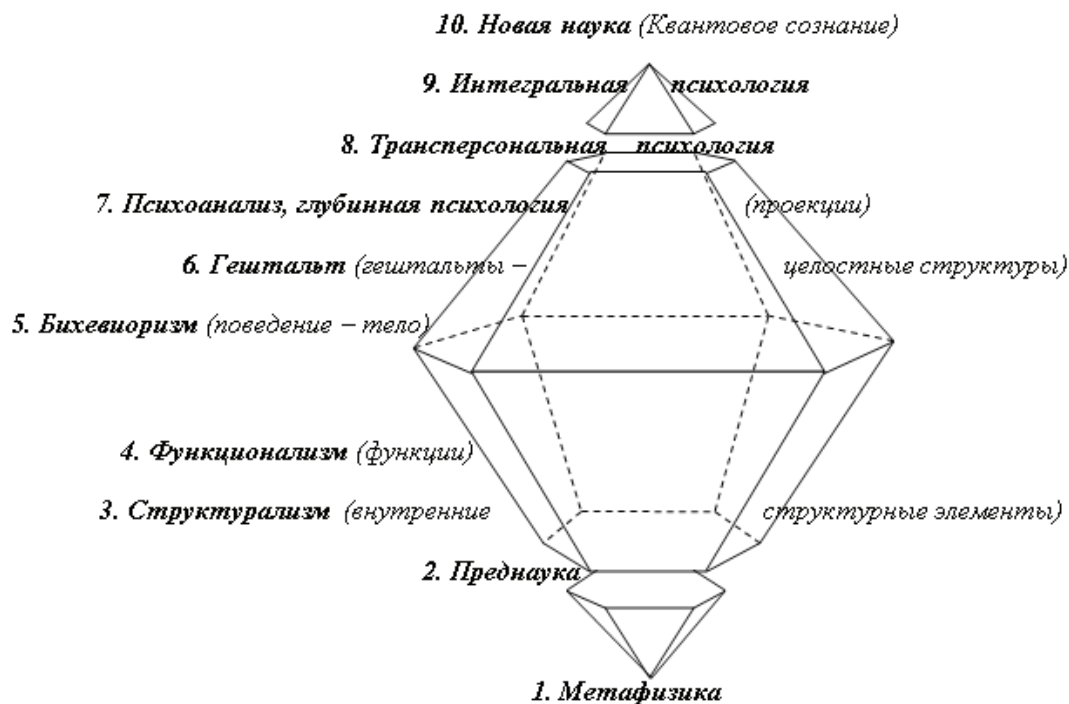


Рис. 13. Направления и школы в «Метамодели Психологии»

науки, хотя наука старается двигаться в ногу с прогрессом и временем.

Всё на данном периоде развития цивилизации переживает кризис, когда, дойдя до верхнего предела, можно либо деградировать, останавливаясь на достигнутом опыте, и не принимая новых взглядов и положения вещей, либо развиваться дальше, беря во внимание целостное и одновременное развитие не только материи, но и духоматерии. Выбирая новые методы для работы, нужны одновременно два подхода в науке — диалектический и феноменологический. Диалектика, как известно, изучает поведение — как внешний аспект личности, физиология — внутренние процессы, а феноменология бессознательного мира — это отдельная область исследования личности и окружающей среды объединены в кристалле «Метамодели Психологии».

Классификация архетипов в Метамодели Психологии

Врожденное бессознательное содержит имеющий глубокие корни духовный материал, который и объясняет присущее всему человечеству стремление к творческому самовыражению и физическому совершенству.

Вся структура психики зеркально отражает коллективное и личное бессознательное, поэтому можно рассмотреть **расположение архетипов в структуре «Метамодели»**. Архетипы — это детерминирующиеся представления из сверхчувственной сферы, поэтому зона тело-эго на схеме не вошла в их расстановку Их проживание начинается с нижнего треугольника (Предвечный Младенец).

На гранях «Метамодели» будут располагаться Этносны планеты, соответственно прочтение содержимого Архе-

типов будет читаться во взаимосвязи с этим фактом. То есть, Персона (маска) европейца будет сильно отличаться от Персоны азиата и т.д. Этнический состав мира приближается к пяти тысячам, поэтому граней кристалла для Архетипов будет столько же.

Почему же выбрана такая форма?

В одной из буддийских школ, есть одно из наиболее глубоких прозрений, когда-либо достигнутых человеческим разумом. Императрица Ву, которая оказалась не в состоянии одолеть сложность литературы, попросила Фа Цанга, одного из основателей школы, дать ей практическую и простую демонстрацию космической взаимозависимости (рис. 12). Фа Цанг сначала повесил светильник к потолку комнаты, установленной зеркалами, чтобы показать отношение Единого ко множому. Затем он поместил в центре комнаты маленький кристалл, и, показав, что все окружающее отражается в нем, проиллюстрировал, как в Предельной Реальности бесконечно малое содержит бесконечно большее, а бесконечно большое — бесконечно малое. Проведя всё это, Фа Цанг заметил, что, к сожалению, эта статичная модель не способна отразить вековечное, многообразное движение во Вселенной и беспрепятственное взаимное проникновение Времени и Вечности, а также прошлое, настоящее и будущее.

Итак, схема универсальна. Она сочетается с науками, религиозными направлениями и внутри психологии может рассматриваться и как схема: а) метасистемы второго порядка; б) развития сознания; в) классификации архетипов в соответствии с возрастными периодами и кризисами; г)

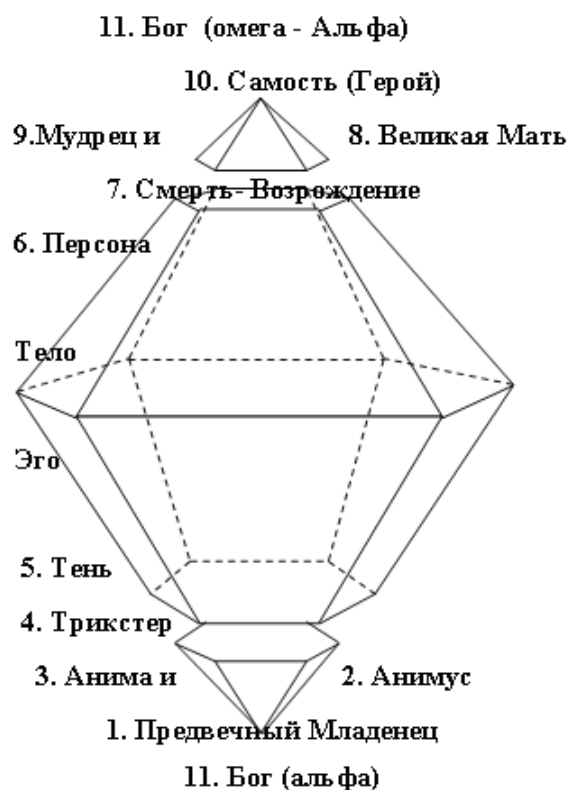


Рис. 14. Классификация архетипов в «Метамоделе Психологии»

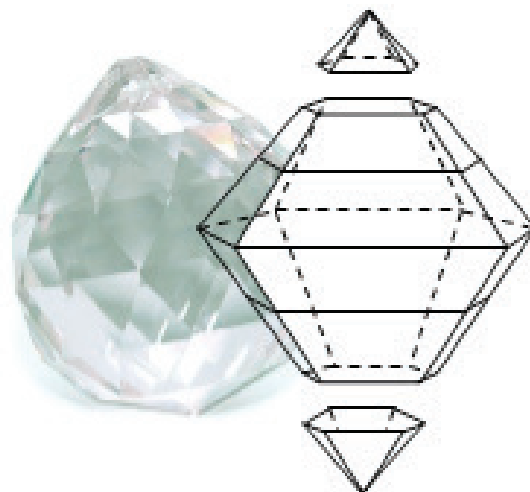


Рис. 15. Демонстрация Космической Взаимозависимости – «Метамоделю Психологии»

развития направлений и школ психологии; д) междисциплинарных связей (в случае рассмотрения метамоделю как целостной науки — одна из граней будет представлять психологию, многие другие — смежные науки).

Литература:

1. Гроф, С. За пределами мозга / С. Гроф. — М.: Изд-во Московского трансперсонального центра, 1993. — 500 с.
2. Уилбер, К. Трансперсональный взгляд на человеческое развитие. Пер. с англ. под ред. А. Киселева. — М.: ООО «Издательство АСТ» и др., 2004. — 314 с.
3. Юнг, К.Г. Красная Книга / К.Г. Юнг. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.koob.ru/jung/krasnaya_kniga

Самоактуализация студентов: особенности и специфические признаки

Гаджиева Ума Басировна, кандидат психологических наук, доцент
Дагестанский государственный университет (г. Махачкала)

Статья раскрывает важнейшую проблему самоактуализации и самореализации человека, которая имеет двоякую характеристику: первая характеристика раскрывает связь с социальными, экономическими и политическими процессами, вторая глубже обозначает задачу нахождения объективного настоящей проблеме этического образа и соответственной практике нравственности и духовности.

Ключевые слова: психология, педагогика, самореализация, личность, среда, барьеры, притязательный компонент, адаптация, стремления и побуждения, аффективность, самопознание, самовыражение, коммуникация.

Главной проблемой гуманистических взглядов педагогической и психологической науки в настоящее время становится самореализуемый человек.

Категория самореализации на сегодня выходит на первый план. Применительно к нашей проблеме, взгляд на проблему самоактуализации и самореализации человека ближе к деятельности учения имеет двоякий характер.

Первая сторона связана с теми процессуальными особенностями, которые происходят в двадцать первом веке. Это и социальные, экономические, политические процессы, имеющие такие последствия как отчужденность человека в огромной массе общества и определенной среды, связанной информационной технологической средой.

Другая сторона, учитывая, поступательное движение психологии и общественных дисциплин в сочетании с гуманистической педагогикой глубже обозначает задачу нахождения объективного настоящей проблеме этического образа и соответственной практике нравственности и духовности [53, с. 48–49].

Необходимо указать, что и современные источники обращают внимание на образовательную и воспитательную сферу в процессе развития всех сторон человека.

Гармоничная и всесторонне развитая личность всегда была и будет основным девизом и общим критерием теории и практики всемирного воспитания в духе гуманизма [44, с.166].

Проведение анализов многочисленных исследований по психологии во взаимосвязи с фундаментальными положениями направлений самоактуализирующей личности и уровнями, которые имеют место в научной деятельности, способствует выявлению того, что понимание самоактуализирующей личности в концепции А. Маслоу по важным особенностям идентична понятию гармонично развитая личность в психологической науке.

Беря за основу эти исследования, различают следующие специфические признаки самоактуализированной личности: сознательной «принимание себя», понимание существования, жизни как огромной ценности, доверительная решительность, интеллектуальная чувствительность, творчество, выясняемое качествами человека к пояснению, решение проблем и предсказуемость взаимосвязей, по-

нимание; самоорганизацию, обусловленную вниманием к психологическим компонентам, в сознательном принятии ценностных содержательных жизненных смыслов, и в терпимом отношении студенчества [31, с.40].

Самоактуализация человека предполагает некоторые качества:

сознательное «принимание» окружающего и гармоничное внимание к этому; принятие других и себя; профессиональное увлечение своим занятием;

активность, отчужденность от социальной среды; дифференциация мотивов и инструментария, хорошего и плохого;

наивность, импульсивность, естественная манера; инициативность в преодолении проблем, к сознанию проблем и трудностей [32, с. 137].

Проводя анализ исследуемых работ о понимании условий педагогики в процессе учебы (И. Серкова, В. О. Ключевского, В. И. Переведенцева, А. Н. Ждана и др.), необходимо провести черту, которая выявляет эту продуктивность. Она основывается на активном отношении к самостоятельному развитию, на мотивационных стремлениях педагогического коллектива основательного и решительного самовыражения любого обучаемого [27, с.43].

Самореализация может развиваться продуктивно и планомерно в категориях социальных и возможных в том случае, когда человек опирается на помощь и психолога и педагога, которая осуществляется на границах положительного соприкосновения [2, с. 3].

Рассматривая проблему самореализации необходимо указать и на определенные барьеры, которые носят характер внешний или внутренний. Они связаны объективностью и субъективностью.

Барьеры внешнего характера:

1. учебное заведение специально не формирует критерии благополучного самовыражения и самореализации;

2. агрессивность, негативизм и конфликтность окружающих, присутствие непонимания создает неблагоприятные факторы для развития самореализации;

3. недостаток взаимопомощи и сопровождения в этой проблеме со всех сторон: педагогический состав, администрация.

Барьеры внутреннего характера:

1. нехватка возможностей к самореализации, склонность шаблонирования и стереотипизации;
2. недостаток побуждений и стремлений к самореализации;
3. слабость, неуверенное отношение к себе, которое не дает удовлетворения в жизни;
4. отрицательное отношение ко всякого рода инновациям [8, с. 38–46].

Большое количество исследований, проведенных за рубежом и отечественными учеными в психологии, выявило существенное воздействие, которое оказало на самопознание, самовыражение, коммуникацию, влияние на деятельностные компоненты, на побуждения, качествами привязанностей, самосознания, мотивационных устремлений, темперамента (Л. И. Божович, Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, М. С. Каган, А. Маслоу и др.).

Важнейшая характеристика структуры личности, представляющая собой составляющую активной личности это притязательный компонент (О. Н. Арестова, Л. В. Бороздина, Е. А. Григорян, В. Г. Маралов, О. Г. Мельниченко, К. Левин, и др.). Данный компонент обуславливает самостоятельные и активные компоненты человека, при этом оказывает влияние на все процессы аффективности.

Отечественная психологическая литература накопила широчайший материал по эксперименту и теории в области притязательного компонента.

Работы исследователей психологии выявили, что притязательный уровень, будучи характерной особенностью человека, тесно переплетается с определенными качествами человека, а именно успех и неуспех в, уверенное и неуверенное отношение, самопознание [11, с.64].

Литература:

1. Алтунина, И. Р. Мотивы и мотивация социального поведения: Учебное пособие. — М.: Изд-во Московского психолого-педагогического института, 2006. — с. 144;
2. Антропова, Л. И. Самоактуализация личности // Психологический институт РАО: материалы симпозиума. — М., 2002. — № 1.
3. Бакшеева, Э. П. Педагогическая поддержка профессиональной самоактуализации студентов в педвузе // Педагогическое образование и наука. — 2003. — № 3. — с. 90–98.
4. Барабанова, В. В., Зеленова, М. Е. Представления студентов о будущем как аспект их личностного и профессионального самоопределения // Психологическая наука и образование. — 2005. — № 2. — с. 12–23.
5. Бойко, Л. И. Трансформация функций высшего образования и социальные позиции студенчества // Социологические исследования. — 2003. — № 3. — с. 40–48.
6. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения. — Ростов н/Д., 1996. — 400 с.
7. Костюкова, С. В. Профессиональное самоопределение молодежи // Профессиональное образование. — М., 2004. — № 2. — с. 67–75.
8. Кошелева, А. О. Самоактуализация личности в условиях высшего профессионального образования // Режим доступа: http://www.education.rekom.ru/2_2006/26.html
9. Морозова, И. В. Самореализуется ли личность сегодня? // Прикладная психология. — М., 2000. — № 2. — с. 30–38.
10. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие для вузов (под ред. Булановой-Топорковой М. В.) Изд. 3-е, перераб., доп. М.: «Феникс», 2006. — 512 с.
11. Русалов, В. М. Формально-динамические свойства индивидуальности человека (темперамент). Краткая теория и методы измерения для различных возрастных групп. Методическое пособие. — М.: ИП РАН, 2004. — 136 с.

Притязательный компонент прочно переплетен самопознанием человека, т.е. попыткой достичь цель определенной сложности, которая считается достижимой. Притязательный компонент человека опирается на оценку своих качеств, изменение которых становится личностной необходимостью [46, с. 90].

В соответствии с исследованиями В. Н. Мясищева притязательный компонент представляет собой определенные критерии качества и количества, которые должны устраивать, исходя от изучаемого человека, его эффективность. По мнению Б. Г. Ананьева этот компонент переплетен мотивами оценки, стремлениями и побуждениями [7, с.42].

В соответствии с исследованиями В. С. Мерлина, притязательный компонент выявляет тот уровень оценивания, который устраивает человека и он получает удовольствие. Проводя анализ изменений притязательного компонента, В. С. Мерлин видел, что быстрота и сложность адаптации человека к работе в результате преобразования притязательного компонента обусловлена свойствами темперамента [4, с.95].

Тем не менее, масса ученых придерживается более целого и полного понимания притязательного компонента, которое близко к начальному, при котором исследуемый аспект имеет некоторую сложность при определении конкретным человеком цели. Подобное объяснение сохраняется за зарубежными учеными [7, с.55].

В итоге притязательный компонент представляет собой различие между этапом сложности отбираемых человеком задач, образующихся на основе прошлых работ, оценивания своих особенностей, и стремлений, направленных на реализацию определенных задач [6, с.80].

Проблема использования методик в бланковом и электронном виде при изучении жизнестойкости личности

Кузьмин Михаил Юрьевич, кандидат психологических наук, доцент;
Камынина Анастасия Александровна, студент
Иркутский государственный университет

Статья посвящена проблеме использования методик в бланковом и электронном виде при изучении жизнестойкости личности. Авторы анализируют различные подходы к использованию ЭВМ в психодиагностике, а также связанную с использованием ЭВМ проблему валидности. Эмпирически изучаются различия в результатах тестирования при предъявлении двух тестов, направленных на изучение жизнестойкости, в бланковом и электронном виде.

Ключевые слова: жизнестойкость, тестирование в электронном виде.

Проблема использования персональных компьютеров для психологического тестирования существует с момента их широкого распространения (80-е гг. 20-го века). Однако широкого изучения как в мировой психологической науке, так и на пространстве бывшего СССР она не получила.

В своей классической работе «Психологическое тестирование» А. Анастаси указывает, что нельзя использовать компьютерную версию методики, пока не доказано, что такая форма теста является полностью эквивалентной бланковой. В самом деле, надежность и валидность теста могут серьезно варьироваться в зависимости от формы предъявления. Однако в современной литературе данная проблема фактически не изучается. Нет сведений о диссертационных исследованиях, посвященных этому вопросу. Те же авторы, которые затрагивают в своих работах проблему использования персональных компьютеров в ходе психологического тестирования, обращают внимание на иные вопросы [1].

Так, В. И. Звонников отмечает только преимущества использования компьютеров при проведении тестирования. По его данным, обычно психологические и эмоциональные реакции учащихся на компьютерное тестирование носят позитивный характер. Учащимся нравится незамедлительная выдача тестовых баллов, протокола тестирования с результатами по каждому заданию, а также сам инновационный характер контроля в том случае, когда привлекаются современные гипермедийные технологии для выдачи теста. Динамическое мультимедийное сопровождение заданий на компьютере, объединенное программными средствами для представления в интерактивном режиме, по мнению учащихся, обеспечивает более точную оценку знаний и умений, сильнее мотивирует к выполнению заданий по сравнению с бланковыми тестами. Удобно также то, что вместо заполнения специальных форм для ответов можно просто выбрать ответ мышью [3].

Впрочем, данная работа посвящена прежде всего проблеме тестовой проверки результатов обучения. Относительно использования компьютера при проведении

психодиагностического обследования Л. Ф. Бурлачук указывает на следующие факты. Изучение влияния компьютеризации исследования на валидность психодиагностических методик показало, что происходит изменение их содержательной валидности. Так, при работе с компьютерной версией теста Равена было обнаружено, что испытуемые дают значимо более низкие показатели, нежели в обычных условиях обследования. Самого пристального внимания заслуживает сравнительно недавно обнаруженный и еще не до конца изученный феномен, суть которого в том, что при компьютерном предъявлении опросника (MMPI) заметно усиливается тенденция давать неопределенные ответы. Стабильность результатов, являющаяся характеристикой надежности диагностической методики, в случае изменения формы предъявления теста существенно снижается, превышая этот показатель при традиционном тестировании [2].

Таким образом, вопрос о том, насколько расходятся результаты, полученные при предъявлении методики с использованием персонального компьютера, остается открытым. Особенно, по нашему мнению, для образовательного процесса в высшей школе актуальна проблема использования методик в различной форме (электронной и бланковой) при изучении такого свойства личности, как жизнестойкость, поскольку качество жизнестойкости оказывается важным для преодоления кризиса идентичности у студентов, неизбежно возникающее при их профессиональном становлении [4].

Теория, или, как ее чаще называют, учение об особом качестве личности — жизнестойкости — была предложена С. Мадди в начале 80-х годов XX века. Он пришел к выводу, что данное качество образуют три аттитюда: вовлеченность (включенность), контроль и вызов (принятие риска). Вовлеченность или включенность (commitment) определяется им как «убежденность в том, что включенность в происходящее дает максимальный шанс найти нечто стоящее и интересное для личности». Наоборот, отсутствие такой убежденности порождает чувство отвергнутости, покинутости. Аттитюд контроля (control) представляет собой убежденность в том, что борьба по-

зволяет влиять на результаты происходящего, пусть и без гарантии. Наконец, аттитюд вызова или принятия риска (challenge) представляет собой убежденность человека в том, что любые изменения вокруг способствуют его развитию, неважно, позитивны они или негативны [7, 8].

Эти три взаимосвязанных аттитюда были обобщены в понятие «hardiness», которое было переведено Д. А. Леонтьевым на русский язык как «жизнестойкость» [8].

Наиболее близко к точке зрения С. Мадди проблематику жизнестойкости рассматривает Д. А. Леонтьев. По его мнению, изучать жизнестойкость необходимо в связи с категорией смысла. Это следует из категории выбора, которую С. Мадди считает основной при описании жизнестойкости [5]. Сам Д. А. Леонтьев развивает сходную, по его мнению, теорию личностного потенциала, «личностного в личности», как определяет данное явление сам автор [5]. Личностный потенциал, как и качество жизнестойкости, прямо не коррелирует с интеллектуальным развитием, с глубиной и содержательностью внутреннего мира и с творческим потенциалом, но образует так называемый «стержень личности». Для диагностики личностного потенциала Д. А. Леонтьев адаптировал методику СЖО или Тест смысло-жизненных ориентаций. Данная методика является адаптированной версией теста «Цель в жизни» Дж. Крамбо и Л. Махолика [6].

Целью нашего исследования стало изучение того, влияния формы предъявления методик Тест жизнестойкости и СЖО на результаты тестирования, на особенности ответов.

В исследовании приняли участие 68 студентов 1-го курса факультета психологии ИГУ. Первоначально все испытуемые проходили психодиагностическое исследование своей жизнестойкости при помощи методик Д. А. Леонтьева «Тест жизнестойкости» и СЖО, предъявленных им в бланковом виде. Спустя три месяца они повторно проходили данную диагностику. Причем части из них методики

были предъявлены в бланковом виде, а части — на экране прибора «Эгоскоп» [9]. В последнем случае испытуемым предлагалось выбирать ответы на сенсорном экране, используя специальное перо.

На первом этапе мы проводили тестирование с использованием методик «Тест жизнестойкости» и СЖО в бланковой форме. При этом средние значения шкал по обоим тестам не выходят за пределы статистической нормы. В целом, все студенты-психологи продемонстрировали достаточно высокий уровень жизнестойкости личности и сформированность своих смысло-жизненных ориентаций. В табл. 1 результаты общей диагностики (первый срез).

Следующим шагом стало разделение группы. При этом первая группа проходила тестирование с использованием прибора «Эгоскоп», а вторая — при помощи бланков. При этом при помощи t-критерия Стьюдента для независимых выборок мы установили, что никаких значимых различий в выраженности шкал Теста жизнестойкости и методики СЖО между выборками не существует.

После повторного исследования мы так же не выявили различий в выраженности шкал Теста жизнестойкости и методики СЖО между группой 1 и группой 2. Однако это вовсе не означает, что не существует разницы между тем, проходят испытуемые Тест жизнестойкости и методику СЖО в электронном виде либо в бланковой форме. Сравнив при помощи t-критерия Стьюдента для независимых выборок результаты испытуемых при первом срезе и повторном исследовании, мы выявили ряд значимых различий, представленных в Таблице 2.

Обнаружилось, что у тех испытуемых, что в обоих случаях проходил Тест жизнестойкости и Методику СЖО в бланковом виде, результаты повторного тестирования не отличаются друг от друга значимым образом.

Наоборот, у испытуемых, которым первоначально методика предъявлялась в бланковом виде, а затем в элек-

Таблица 1

Различия между экспериментальной (первая группа) и контрольной (вторая группа) при тестировании только в бланковой форме (первый срез) или в бланковой и в электронной (второй срез)

	среднее значение	первый срез				второй срез			
		1 группа	2 группа	t-критерий	p-уровень	1 группа	2 группа	t-критерий	p-уровень
Жизнестойкость	88,36	86,3	90,43	0,85	0,1	82,83	87,38	0,83	0,07
Вовлеченность	38,05	37,28	38,82	0,44	0,19	35,4	37,33	0,42	0,16
Контроль	31,09	30,52	31,66	0,59	0,21	29,08	31,02	0,57	0,18
Принятие риска	19,23	18,51	19,95	0,96	0,1	18,35	19,02	0,94	0,07
Цели	34	34,19	33,8	0,75	0,12	32,53	30,91	0,73	0,09
Процесс	33,15	33,01	33,29	0,36	0,25	31,2	32	0,34	0,22
Результат	27,13	27,15	27,12	0,57	0,21	25,18	25,67	0,55	0,18
Локус контроля Я	22,62	22,95	22,29	0,41	0,18	21,25	21,67	0,39	0,15
Локус контроля — жизнь	33,81	33,66	33,95	0,22	0,35	31,48	31,84	0,2	0,32
ОЖ	111,6	111,89	111,32	0,79	0,1	104,03	97,29	0,77	0,07

Таблица 2

Различия в экспериментальной и контрольной группах при тестировании в различных формах

Шкалы	Бланковая форма		Электронная форма	
	t-критерий	p-уровень	t-критерий	p-уровень
Жизнестойкость	-1,20	0,24	1,41	0,17
Вовлеченность	-0,81	0,43	1,46	0,15
Контроль	-0,51	0,62	0,66	0,52
Принятие риска	-1,92	0,06	1,65	0,11
Цели	0,32	0,75	3,26	0,00
Процесс	0,57	0,58	2,22	0,03
Результат	0,99	0,33	2,65	0,01
Локус контроля Я	0,70	0,49	0,87	0,39
Локус контроля — жизнь	1,42	0,16	2,97	0,01
ОЖ	1,29	0,21	6,88	0,00

тронном, обнаружались существенные различия между такими шкалами методики СЖО, как Цели, Процесс, Результат, Локус-контроль Жизнь и ОЖ. Анализ показал, что такие испытуемые в целом занижали свои показатели по данным шкалам.

Проведенный дисперсионный анализ показал, что сам по себе фактор повторного измерения влияет лишь на такие шкалы методики СЖО, как Процесс, Результат, Локус-контроль Жизнь и ОЖ ($F=4,45$, $F=5,29$, $F=13,9$, $F=16,8$ соответственно, $p<0.01$). Вместе с тем, сце-

пленный с фактором Пола и Возраста он не приобретает значимого уровня. Наоборот, в связи с фактором использования или не использования методик в электронном виде получены статистически значимые результаты дисперсионного анализа. Таким образом, можно утверждать, что использование методики СЖО в электронном виде привело к тому, что испытуемые занижали свои результаты. Это следует учитывать при использовании электронного варианта данной методики при изучении качества жизнестойкости в высшей школе.

Литература:

1. Анастаси, А., Урбина С. — Психологическое тестирование. 7-е изд. — СПб.: Питер, 2007. — 688 с.
2. Бурлачук, Л. Ф. — Психодиагностика. СПб.: Питер, 2006—351 с.
3. Звонников, В. И. — Современные средства оценивания результатов обучения: учебное пособие для вузов по пед. специальностям: рек. УМО вузов РФ / В. И. Звонников, М. Б. Челышкова. — 2-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия», 2008. — 224 с. — ISBN 978-5-7695-5180-2. — с. 107-124.
4. Кузьмин, М. Ю. Кризис идентичности у студентов и его связь с жизнестойкостью. Автореф. дисс. канд. психол. наук. СПб, 2012, 32 с.
5. Леонтьев, Д. А. Тест смысложизненных ориентаций — М.: Смысл, 2006. — 63 с.
6. Леонтьев, Д. А., Рассказова Е. И. — Тест жизнестойкости. — М.: Смысл, 2006. — 63 с.
7. Логинова, М. В. Психологическое содержание жизнестойкости личности студентов: Автореф. дисс. канд. психол. наук. Москва, 2010. — 24 с.
8. Наливайко, Т. В. Исследование жизнестойкости и ее связей со свойствами личности: Автореф. дисс. канд. психол. наук. Ярославль, 2006. — 27 с.
9. Скоморохов, А. А., Захаров С. М., Юрьев Г. П. Эгоскопия — новый метод диагностики смысло-физиологических паттернов на основе пиктополиграфического подхода // Сборник трудов Всероссийской научно-технической конференции «Медицинские информационные системы «МИС-2006». Известия ЮФУ. Технические науки Тематический выпуск — Таганрог, 2006. — с. 20-23.

Соотношение понятийных, креативных и когнитивных способностей: ресурсный подход¹

Трифонова Алина Владимировна, аспирант
Институт психологии Российской академии наук (г. Москва)

В статье представлен анализ проблемы соотношения понятийных, креативных и когнитивных способностей с позиции ресурсного подхода. Индивидуальный интеллектуальный ресурс рассматривается как своеобразие ментального опыта личности, выраженного в терминах взаимосвязи понятийных, когнитивных, креативных способностей и их соотношения с реальными интеллектуальными достижениями. Показано, что академическая успешность респондентов связана с высоким уровнем развития вербальной креативности и психометрического интеллекта, в свою очередь, взаимосвязь невербальной креативности и понятийных способностей предполагает наличие способности порождать некоторое ментальное содержание, которое соотносится с понятийным опытом респондента.

Ключевые слова: интеллектуальный ресурс, понятийные способности, интеллект, креативность.

Несомненно, что исследование интеллектуальных способностей является чрезвычайно актуальной проблемой, так как именно интеллектуальные ресурсы личности являются главной ценностью общества. Однако подходы к этой проблеме многообразны, а иногда даже и противоречивы. При исследовании общих интеллектуальных способностей личности авторами используется обширный спектр понятий: «когнитивный ресурс» (Д. Каппелан [9], В. Н. Дружинин [7], Н. Б. Горюнова [6]), «интеллектуальный потенциал» (Д. В. Ушаков [16], А. А. Крылов, Л. А. Головей [8]), «интеллектуально-личностный потенциал» (Т. В. Корнилова [10]), «интеллектуальный ресурс» (М. А. Холодная [19], Е. А. Сергиенко [14], А. А. Алексапольский [3], С. А. Хазова [17]), «интеллектуальная компетентность» (Дж. Равен [12], R. Sternberg [22], М. А. Холодная [19], И. А. Зимняя, А. А. Деркач [1]), «интеллектуальная одаренность» (Ю. Д. Бабаева [4], Д. Б. Богоявленская [5], М. А. Холодная [18] и др.). Однако соотношение этих понятий и границы их использования в современной психологической науке не определены, что требует дополнительного анализа.

Кроме того, чрезвычайно важной и все более актуальной становится проблема динамики интеллектуального развития в различных возрастных периодах. Большинство авторов признает особую роль старшего подросткового и юношеского возраста, характеризующегося качественными изменениями в развитии интеллектуальных ресурсов личности, связанными со становлением «мышления в понятиях» (Л. С. Выготский), «формального мышления» (Ж. Пиаже), «понятийного мышления» (Л. М. Веккер, М. А. Холодная [20], Л. Я. Ясюкова [21]).

В настоящее время не выработан единый взгляд на природу и механизмы развития общих способностей, определяющих продуктивность интеллектуальной деятельности. В нашей работе мы попытались проанализировать

данную проблему с позиций ресурсного подхода, считая, вслед за М. А. Холодной и С. А. Хазовой, что интеллектуальный ресурс определяется особенностями организации индивидуального ментального опыта: во-первых, сбалансированным сочетанием когнитивных способностей разного типа, ведущую роль среди которых играют понятийные способности, во-вторых, сформированностью компонентов метакогнитивного опыта, в том числе стратегий произвольного и непроизвольного контроля за состоянием индивидуальной системы интеллектуальных ресурсов, в-третьих, наличием индивидуальных познавательных предпочтений, интенций и т.д. [20, 17, с. 44].

Таким образом, соотношение понятийных, креативных и когнитивных способностей можно считать аспектами индивидуального интеллектуального ресурса, характеризующего актуальное состояние интеллектуальной сферы личности.

Особый интерес для исследования индивидуального интеллектуального ресурса представляет старший подростковый и юношеский возраст, так как именно этот возрастной период можно считать сензитивным для развития понятийных способностей.

Методика и выборка исследования. В качестве показателя уровня интеллекта (когнитивных способностей) был использован показатель по тесту «Стандартные плюс прогрессивные матрицы» Равена [13]. В качестве показателя творческих (креативных) способностей — показатели вербальной креативности (методика «Необычное использование») [2] и невербальной креативности (методика «Незавершенные фигуры») [15].

В качестве показателей понятийных (категориальных) способностей — показатели по методикам: «Обобщение трех слов» [20]; в качестве показателя понятийных (концептуальных) способностей — показатели по методикам: «Понятийный синтез» [20]; «Метод микрострук-

¹ Исследование выполнено при поддержке гранта РНФ (проект № 14-28-00087), Институт Психологии РАН.

турного анализа рисованных шуток на предмет выявления их когнитивной структуры на примере шуточной картинки «Кот» [11]; Методика «Семантический дифференциал» (на примере слов «почва» и «болезнь»), представляющий собой модифицированный вариант метода семантического дифференциала и позволяющий оценить меру участия сенсорно-эмоциональных впечатлений в функционировании концепта [20].

Участники исследования: студенты 2–4 курсов гуманитарных факультетов ВУЗов г. Москвы возрасте от 19 до 21 года, $n=110$.

Результаты и их обсуждение. в целях снижения размерности базы данных и проверки гипотезы о взаимосвязи между показателями понятийных (категориальных и концептуальных) способностей, вербальной и невербальной креативности, аналитического интеллекта, нами был проведен эксплораторный факторный анализ (метод главных компонент, вращение варимакс) с использованием следующих переменных:

семантический дифференциал — СД (выборы в графах «нет», «слабо/средне», «сильно»; сумма баллов по двум словам «почва» и «болезнь» как индикатор сформированности концептуальных структур, референтным данным понятиям);

категориальное обобщение (в баллах);

понятийный синтез (в баллах);

интерпретация рисованной шутки «Кот» (сумма баллов).

вербальная креативность — ВК (беглость, гибкость, оригинальность);

невербальная креативность — НК (беглость, оригинальность, разработанность, абстрактность названия, сопротивление замыканию);

аналитический интеллект (в баллах);

Результаты факторного анализа представлены в таблице 1 (выделились пять факторов, объясняющих 75,9% общей дисперсии).

В контексте задач нашего исследования, представляют интерес три фактора (1-й, 2-й и 4-й). Как следует из Таблицы 1, в первый фактор вошли показатели вербальной креативности (беглость (0,956), гибкость (0,954) и оригинальность (0,936)) и уровня интерпретации рисованной шутки (0,515), то есть проявления вербальной креативности в юношеском возрасте связаны со сформированностью концептуальных способностей, выраженных в успешности содержательной интерпретации неопределенного визуального сюжета.

Во второй фактор вошли показатели невербальной креативности (разработанности (0,783), абстрактности названия (0,911) и сопротивления замыканию (0,869)), понятийного синтеза (0,553) и аналитического интеллекта (0,455), что подтверждает наше предположение о наличии взаимосвязи между креативными, когнитивными и понятийными способностями как проявлениями индивидуального интеллектуального ресурса. Данный факт был получен и на подростковой выборке, то есть

Таблица 1

Факторная матрица, включающая показатели понятийных (категориальных и концептуальных) способностей, вербальной и невербальной креативности, аналитического интеллекта в юношеской выборке

Показатели	Фактор 1 (22,4%)	Фактор 2 (19,3%)	Фактор 3 (13,9%)	Фактор 4 (11,3%)	Фактор 5 (9,1%)
ВК—беглость	,956	,137	,097	,111	,046
ВК—гибкость	,954	,110	,019	,158	,017
ВК—оригинальность	,936	,196	,081	,086	,107
НК — беглость	,288	,190	,389	,583	,053
НК—оригинальность	-,025	,147	-,049	,918	,134
НК—разработанность	,209	,783	,036	,216	,065
НК—абстрактность названия	-,013	,911	,092	,017	-,092
НК—сопротивление замыканию	,050	,869	-,073	,133	,150
Аналитический интеллект	,221	,455	,258	,068	,196
СД — количество выборов в графе «нет»	-,044	-,037	-,824	,007	,428
СД — количество выборов в графах «слабо/средне»	,046	,014	,879	,068	,337
СД — количество выборов в графах «сильно»	-,041	-,124	,040	-,089	-,947
Категор. обобщение	,300	,190	,472	,365	-,119
Понятийный синтез	,348	,553	,017	,497	-,115
Интерпретация рисунка-шутки	,515	-,002	,401	-,077	-,177

данная взаимосвязь воспроизводится в разных возрастах [20].

В четвертый фактор вошли показатели невербальной беглости и оригинальности, что характеризует «количественный» аспект невербальной креативности: чем больше порождается идей, тем выше вероятность появления «редкой» (оригинальной) идеи. Тот же самый эффект обнаружил себя и в подростковой выборке. Кроме того, обращает на себя внимание тот факт, что показатель оригинальности оказался не связанным ни с другими показателями невербальной креативности, ни с показателями понятийных способностей, образуя самостоятельный фактор. Аналогичный результат был получен в исследованиях М. А. Холодной (на студенческой выборке), сделавшей вывод о том, что показатель оригинальности (частотной редкости ответа) не может рассматриваться как индикатор продуктивной креативности [20].

Стоит, наконец, отметить и тот факт, что концептуальные способности (в терминах показателей понятийного синтеза и интерпретации рисованной шутки) более тесно связаны с проявлениями креативности и интеллекта — сравнительно с показателями категориальных

способностей, которые не вошли ни в один фактор со значимыми весами.

В целях более четкого описания характера связей понятийных, креативных и когнитивных способностей нами были подсчитаны интегральные показатели вербальной и невербальной креативности (в виде суммы z-оценок всех показателей вербальной и невербальной креативности соответственно). Далее был проведен эксплораторный факторный анализ (метод главных компонент, вращение варимакс) с использованием следующих переменных:

вербальная креативность (интегральный показатель);
невербальная креативность (интегральный показатель);
аналитический интеллект (в баллах);
категориальное обобщение (в баллах);
понятийный синтез (в баллах);
интерпретация рисованной шутки «Кот» (сумма баллов).

Результаты факторного анализа представлены в таблице 2 (выделились два фактора, объясняющих 63,1% общей дисперсии).

Таблица 2

Факторная матрица, включающая показатели понятийных (категориальных и концептуальных) способностей, вербальной и невербальной креативности аналитического интеллекта в юношеской выборке

Показатели	Фактор 1 (35,2%)	Фактор 2 (27,9%)
Вербальная креативность	,373	,679
Невербальная креативность	,882	,029
Аналитический интеллект	,627	,163
Категориальные способности: категориальное обобщение	,416	,562
Концептуальные способности: понятийный синтез	,789	,279
Концептуальные способности: интерпретация рисунка-шутки	-,065	,890

Согласно таблице 2, ранее выявленные зависимости воспроизводятся еще более отчетливо: существуют тесные взаимосвязи между невербальной креативностью, уровнем аналитического интеллекта и концептуальными способностями, в терминах способности конструировать «невозможные» связи между понятиями (первый фактор). В свою очередь, имеют место тесные связи между вербальной креативностью, способностью к категориальным обобщениям и концептуальными способностями, в терминах способности строить содержательную интерпретацию неоднозначного рисунка-шутки.

Литература:

1. Акмеология: Учебник. Изд. 2-е, перераб. / под общ. ред. А. А. Деркача. — М.: Изд-во РАГС, 2006. с. 298.
2. Аверина, И. С., Щепланова Е. И. Вербальный тест творческого мышления «Необычное использование». М.: Сборь, 1996. — 60 с.
3. Алексапольский, А. А. Стилиевые и уровневые свойства интеллекта как факторы совладающего поведения: автореф. дисс. ... канд. психол.н.: 19.00.01 / Алексапольский Алексей Александрович. — М., 2008. — 26 с.

По результатам данного исследования можно сделать вывод, что уровень взаимосвязи между понятийными, креативными и когнитивными способностями может служить индикатором развития индивидуального интеллектуального ресурса.

Наиболее перспективными в данной области представляются исследования, связанные с уточнением роли понятийных способностей в структуре индивидуального интеллектуального ресурса и разработкой ресурсного подхода к диагностике интеллектуальной сферы личности.

4. Бабаева, Ю. Д. Динамическая теория одаренности // Основные современные концепции творчества и одаренности, под ред. Д. Б. Богоявленской, М.: Молодая гвардия, 1997, с. 275–294.
5. Богоявленская, Д. Б. Психология творческих способностей. М.— Самара: Издательский дом «Федотов», 2009. — 426 с.
6. Горюнова, Н. Б. Теоретические и прикладные аспекты проблемы когнитивного ресурса. // Психология человека в современном мире: материалы Всероссийской юбилейной научной конференции, посвященной 120-летию со дня рождения С. Л. Рубинштейна, 15–16 октября 2009 г.. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. — Т. 2. — с. 327–337.
7. Дружинин, В. Н. Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие / В. Н. Дружинин. — М.: ПЕР СЭ; СПб.: ИМАТОН—М, 2001. — 224 с.
8. Интеллектуальный потенциал человека: проблемы развития / Под ред. А. А. Крылова, Л. А. Головей. — СПб.: Изд-во С. — Петерб. ун-та, 2003. — 200 с.
9. Канеман, Д. Внимание и усилие / пер. с англ. И. С. Уточкина. — М.: Смысл, 2006. — 288 с.
10. Корнилова, Т. В. Интеллектуально-личностный потенциал человека в стратегиях совладания // Вестник Московского ун-та. Серия 14. Психология. — 2010. — № 1. — с. 46–57.
11. Осорина, М. В. К вопросу о качественной и количественной оценке уровней понимания изобразительного текста. // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 16: Психология. Педагогика. 2014. № 3. с. 21–36.
12. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: Выявление, развитие и реализация. М.: Когито-Центр, 2002. — 396 с.
13. Равен, М., Стайл И. Стандартные плюс прогрессивные матрицы Равена (серии А, В, С, D, E) Буклет. М.: Когито — Центр, 2001. — 64 с.
14. Сергиенко, Е. А. Контроль поведения: индивидуальные ресурсы субъектной регуляции [Электронный ресурс] / Е. А. Сергиенко // Психологические исследования: электрон. науч. журн. — 2009. — № 5 (7). — URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения 10.12.2014).
15. Туник, Е. Е. Диагностика креативности. Тест Торренса. Адаптированный вариант. С-Пб.: Речь, 2006. — 176 с.
16. Ушаков, Д. В. Интеллект: структурно-динамическая теория. — М.: Институт психологии, 2003. — 262 с.
17. Хазова, С. А. Ментальные ресурсы субъекта в разные возрастные периоды. Дис... д-ра психол. наук. — Москва, 2014. — 540 с.
18. Холодная, М. А. Эволюция интеллектуальной одаренности от детства к взрослости: эффект инверсии развития // Психологический Журнал. 2011. № 5. — с. 69–78.
19. Холодная, М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. 2-ое изд, перераб. и доп. / М. А. Холодная. — СПб.: Питер, 2002. — 272 с.
20. Холодная, М. А. Психология понятийного мышления: От концептуальных структур к понятийным способностям / М. А. Холодная. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. — 288 с.
21. Ясюкова, Л. А. Закономерности развития понятийного мышления и его роль в обучении. СПб.: ГП ИМАТОН, 2005.
22. Sternberg, Robert J. Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence. — Cambridge: Cambridge University Press. — XVI, 1987. — 411 p.

Школьная тревожность в контексте интеллектуального компонента психологической готовности к школе первоклассников

Шлыкова Ольга Николаевна, старший преподаватель;
Каспер Анастасия Павловна, студент
Рубцовский институт (филиал) Алтайского государственного университета

В статье представлены результаты эмпирического исследования особенностей проявления школьной тревожности у обучающихся с разным уровнем интеллектуального компонента психологической готовности к школьному обучению.

Ключевые слова: школьная тревожность, психологическая готовность к обучению.

Образ жизни ребенка меняется коренным образом с началом обучения в школе. Возрастают требования к его развитию, умениям, появляются оценки его достижений и неудач. Ребенок вступает в сложные отношения между двумя институтами социализации — семьей и школой.

Весьма актуальной является проблема высокой школьной тревожности, которая накладывает отпечаток не только на состояние психического и физического здоровья обучающихся, но и на успешность их учебной деятельности.

Школьная тревожность — это самое широкое понятие, которое включает в себя разные аспекты эмоционального школьного неблагополучия. Она выражается в беспокойстве, ожидании негативного отношения к себе, отрицательной оценки своих действий и высказываний сверстниками, учителями [3, с. 89]. Неустойчивость эмоционального состояния обучающихся может усугубляться в процессе дальнейшего обучения с увеличением учебных нагрузок, возникновением трудностей ученика в построении взаимоотношений со взрослыми, сверстниками и др.

Психологический аспект проблемы требует внимательного изучения комплекса причин, порождающих риски возникновения школьной тревожности у детей.

В нашем исследовании в качестве рисков возникновения школьной тревожности мы рассматриваем уровень психологической готовности обучающихся к школе, а именно его интеллектуальный компонент.

Под психологической готовностью к школьному обучению понимается необходимый и достаточный уровень психологического развития ребенка для усвоения школьной программы [2, с. 92].

Целью нашего эмпирического исследования стало выявление особенностей проявления школьной тревожности у обучающихся с разным уровнем развития интеллектуального компонента психологической готовности к школьному обучению.

Мы исходим из гипотезы о том, что существует взаимосвязь между уровнем психологической готовности первоклассников к школе и выраженностью школьной тревожности. Мы считаем, что обучающихся с выраженными показателями школьной мотивации, идентификации со школой, положительным отношением к школе будут в большей степени беспокоить мысли о школе как образовательном процессе, менее беспокоить ситуация проверки знаний. Чем выше у обучающихся уровень умственного развития, тем в меньшей степени привлекательной для них будет ситуация публичного оценивания. Обучающиеся со средним общим уровнем интеллектуальной готовности к школе будут характеризоваться повышенным уровнем беспокойства в ситуации проверки знаний и менее положительным отношением к школе.

Исследование проводилось на базе МБОУ Гимназии № 3 г. Рубцовска. В исследовании приняли участие 27 обучающихся первых классов, из них 11 девочек и 16 мальчиков в возрасте 7 лет.

В качестве диагностического критерия измерения школьной тревожности использованы: цвето-ассоциативная методика А.М. Парачева, проективная методика «Я в школе» (Р.В. Овчарова). В качестве методик для выявления уровня интеллектуального компонента психологической готовности к школе использованы: «Графический диктант» (Д.Б. Эльконин), «Образец и правило»

(Венгер А.Л.), «Первая буква» (Д.Б. Эльконин), проективная методика «Рисунок человека» (Ф. Гуденаф).

В результате диагностики показателей школьной тревожности было выявлено противоречивое отношение обучающихся к школе, осознание большинством позиции школьника. Наиболее положительно обучающиеся относятся к ситуациям: «Я иду в школу» и «Я отвечаю у доски». Негативными эмоциями сопровождаются ситуации: «Думаю о школе» и «Я получил двойку».

По результатам диагностики интеллектуального компонента психологической готовности было выявлено, что обучающиеся могут внимательно слушать взрослого и точно выполнять его указания, умеют действовать по образцу, понимают условия задания, умеют ориентироваться на начальный звук слова и умеют находить схожий, обладают достаточной сформированностью познавательных процессов (восприятия, памяти, внимания, мышления, речи) и умением выделять учебную задачу. Обучающиеся готовы к учебной деятельности и усвоению знаний, умений. Они способны концентрировать свое внимание, обладают достаточно развитым уровнем самоконтроля, уравновешенностью поведения и развитием речи.

С целью выявления взаимосвязи между показателями школьной тревожности и интеллектуальным компонентом психологической готовности к школе, был проведен корреляционный анализ методом г-Пирсона.

В результате было выявлено, что:

— чем больше выражен у обучающихся показатель «общая энергия» (положительное отношение к школе), тем в меньшей степени для них привлекательны ситуации «После каникул встречаюсь с одноклассниками» и «Думаю о школе»;

— чем больше обучающийся идентифицирует себя со школой, осознает свою позицию, как школьника, тем в большей степени будет привлекательна ситуация «Я на контрольной», но в меньшей степени будет привлекательна ситуация «Думаю о школе».

— чем выше уровень школьной мотивации (обучающиеся с желанием посещают школу, проявляют любознательность, стремление преодолевать трудности, им нравится думать, рассуждать, общаться с одноклассниками, учителем), тем менее привлекательными для обучающихся будут ситуации «После каникул встречаюсь с одноклассниками», «Думаю о школе».

Полученные результаты подтверждает гипотезу о том, что обучающихся с выраженными показателями школьной мотивации, идентификации со школой, положительным отношением к школе будут в большей степени беспокоить мысли о школе как образовательном процессе, менее беспокоить ситуация проверки знаний.

Гипотезу о том, что чем выше у обучающихся уровень умственного развития, тем в меньшей степени привлекательной для них будет ситуация публичного оценивания подтверждают корреляционная взаимосвязь шкалы «Умственное развитие» и шкалы «ситуация «Я отвечаю у доски» ($r = -0,22$ $p = 0,15$).

Так же получена положительная взаимосвязь между шкалой «Уровень организации» и шкалой ситуация «Я жду родителей с родительского собрания» ($r = 0,2$ $p = 0,15$). Это говорит о том, что чем выше уровень организации (умения руководствоваться системой условий задачи, преодолевая влияние посторонних факторов, действовать по образцу) у обучающихся, тем более привлекательной будет данная ситуация.

Для подтверждения гипотезы о том, что обучающиеся со средним общим уровнем интеллектуальной готовности к школе будут характеризоваться повышенным уровнем беспокойства в ситуации проверки знаний и менее положительным отношением к школе, обучающиеся были разделены на три группы по уровню общей интеллектуальной успешности готовности к школе.

Проведя сравнительный анализ групп по показателю «общая интеллектуальная успешность» было выявлено, что:

- 17 человек обладают высоким уровнем интеллектуальной готовности;
- средний уровень развития интеллектуального компонента психологической готовности выражен у 8 обучающихся;
- низкий уровень интеллектуальной готовности у 2 испытуемых.

С использованием метода Краскеда-Уоллиса мы сравнили данные группы по показателям школьной тревожности. Были выявлены статистически значимые различия по шкалам: ситуация «Я на контрольной» ($p = 0,15$ —

уровень тенденции) и «Общая энергия» ($p = 0,07$). Это значит, что в меньшей степени привлекательна ситуация «Я на контрольной» для обучающихся со средним уровнем общей готовности, то есть они в большей степени беспокоятся в данной ситуации. Так же обучающиеся со средним уровнем интеллектуальной готовности менее положительно относятся к школе.

Таким образом, в результате эмпирического исследования можно сделать следующие выводы:

- для обучающихся с выраженной школьной мотивацией, идентифицирующих себя со школой не являются привлекательными мысли о школе, обучающиеся с данными характеристиками положительно относятся к ситуации проверки знаний;
- обучающиеся с низким уровнем интеллектуальной готовности в большинстве случаев будут испытывать положительные эмоции относительно школы и в меньшей степени беспокоятся в ситуации проверки знаний;
- в большей степени беспокоятся в ситуации проверки знаний обучающиеся со средним уровнем интеллектуальной готовности к школе. Данная категория обучающихся менее положительно относится к школе по сравнению с обучающимися с низким и высоким уровнем интеллектуальной готовности к школе;
- обучающиеся с высоким уровнем интеллектуальной готовности будут характеризоваться нейтральным отношением к школе и средним уровнем беспокойства в ситуации проверки знаний.

Литература:

1. Александров, А. А. Психодиагностика и психокоррекция / под ред. А. А. Александрова — СПб: Питер, 2008—384 с.
2. Гуткина, Н. И. Психологическая готовность к школе. 4-е изд. перераб. и дополн. / Н. И. Гуткина. — СПб.: Питер, 2004. — с. 92
3. Микляева, А. В., Румянцев П. В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция / А. В. Микляева, П. В. Румянцев. — СПб.: Речь, 2004. — с. 89
4. Прихожан, А. М. Психология тревожности: Дошкольный и школьный возраст — 2-е изд. («Детскому психологу») / Прихожан А. М. — СПб.: Изд-во Питер, 2009. — 192 с.

4. ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

Программа «Умное поколение» как способ развития способностей учащихся (на примере курса развития творческого мышления)

Васильева Галина Николаевна, учитель физики, психолог
МБОУ Селендумская СОШ (Республика Бурятия)

Концепция нашей школы в соответствии с приоритетными направлениями развития государственной образовательной системы основана, прежде всего, на необходимости удовлетворения познавательных интересов различных групп школьников, решении комплекса задач по формированию их личностных качеств, нравственных приоритетов и, самое главное, компетентностного подхода к образовательному процессу. На уровне практики деятельность школы (учебная, воспитательная, инновационная) основана на удовлетворении требований 4-х основных потребителей: государства, родителей (семьи), учащихся, работодателей. Школа считает, что талантлив каждый ребенок. Талант и способности следует развивать и поддерживать. Конференции, семинары, олимпиады, конкурсы, проводимые как в школе, так и в рамках мероприятий района и республики дают возможность проявить свои способности каждому ребенку. Для каждого ребенка доступна система поддержки и сопровождения специалиста психолога.

Одаренность проявляется не во всех видах деятельности, поэтому для успешной работы с одаренным ребенком мы должны найти сильные стороны ребенка и дать ему возможность проявиться, почувствовать вкус успеха и поверить в свои возможности.

Тогда у детей развивается мотивация проявлять свои сильные стороны.

В рамках развития и поддержки обучения в школе действует «Курс развития творческого мышления».

Представленная программа направлена на гармоничное развитие личности ребенка и, прежде всего, на развитие сенсорных процессов, воображения, творческого мышления. Актуальность этой программы для настоящего времени связана с необходимостью внимания к развитию творчества детей и гармоничной личности в целом.

Курс развития творческого мышления разработан на известной модели структуры интеллекта Дж. Гилфорда, имеющего три критерия: тип интеллектуальных операций, тип информации, тип получения результата.

Каждая часть состоит из заданий, предназначенных как для развития общих свойств творческого мышления (беглости, гибкости, оригинальности, способности к де-

тальной разработке), так и для развития отдельных творческих (дивергентных) мыслительных способностей.

Основную цель развивающего Курса можно лучше всего объяснить через противопоставление творческого дивергентного мышления и традиционного конвергентного мышления. На развитие последнего ставится акцент в большинстве российских школ, где учителя обычно предлагают учащимся проблемы и задачи, уже имея в своем сознании правильный ответ. В соответствии с таким подходом ответы учащихся оцениваются по следующим основным критериям: 1) степени точности ответа; 2) степени подробности; 3) скорости выполнения задания; 4) аккуратности и степени соответствия установленной форме ответа (при письменных заданиях).

Таким образом, поднимаемые учителем или предложенные в учебнике проблемы, задачи и задания традиционного типа приводят к тому, что развивается стиль учения, ориентированный на наведение на «правильный ответ». Безусловно, конвергентные мыслительные способности развивать необходимо, однако надо обязательно предоставить детям возможность развивать и творческое дивергентное мышление.

Дивергентное мышление — это вид мышления, который характеризуется выходом за шаблонные стереотипы, снятием ограничений и большей свободой в решении проблем. Реальность, с которой человек соприкасается в своей жизни, не имеет однозначных трактовок, в отличие от реальности учебной практики, где задачам и проблемам уготованы верные решения.

Дивергентное мышление не может формироваться от случая к случаю, оно требует целенаправленного обучения и развития. Иначе оно просто угасает. Курсы включают в себя специально подобранные упражнения и задания для развития творческих мыслительных способностей и обеспечивает учащихся и учителей теоретически систематизированным и практически эффективным материалом для преодоления стереотипов и шаблонов мышления.

Все упражнения и задания предлагаемого Курса предназначены для развития следующих творческих мыслительных способностей:

1. Беглость — это способность быстро генерировать поток идей, возможных решений, подходящих объектов и т.д.

2. Гибкость — это способность применять разнообразные подходы и стратегии при решении проблем; готовность и умение рассматривать имеющуюся информацию под различными углами зрения.

3. Оригинальность — способность придумывать умные, уникальные и необычные идеи и решения.

4. Способность к детальной разработке — это способность расширять, развивать, приукрашивать и подробно разрабатывать какие — либо идеи, сюжеты и рисунки.

Хотя целью этого Курса является развитие творческого мышления детей и обеспечение их необходимыми для этого материалами, упражнениями и заданиями, существует еще одна, не менее важная цель — это помощь в раскрытии и развитии творческого педагогического потенциала самих учителей. Невозможно учить творчеству, и при этом самому не стать более творческим человеком.

Один из основных плюсов творческого Курса состоит в том, что каждый учащийся выполняет задание в соответствии со своей подготовкой и жизненным опытом. Поскольку этот Курс не опирается на способность учащихся применять какой — либо учебный материал, то каждый ребенок может творить, используя свои знания и опыт. Собственный опыт ребенка, его переживания и основные формы деятельности являются главными факторами его развития. При этом не имеет значения, каков уровень развития ребенка, так как он может развить свои умственные способности через творческое использование своего предыдущего опыта по отношению к новым материалам, ситуациям и т.д.

Исследования Э. Торранса, Р. Кратчфильда и С. Парнса показали, что творческое обучение повышает креативность учащихся, они начинают активнее участвовать в делах, требующих новаторства, постепенно меняя свое отношение к школьному обучению в целом.

Необходимыми являются следующие стратегии и техники:

1. «Мозговой штурм» и принцип «беглости».
2. «Мягкое» соревнование.
3. Сотрудничество кооперация.
4. Безоценочная (или отсроченное оценивание) и благоприятная психологическая атмосфера.
5. Подкрепления креативности. Создание стимулирующей внешней среды.
6. Самооценивание учащихся своей деятельности.

«Курс развития творческого мышления» ведется в нашей школе с 1 по 8 класс. Каждый ребенок имеет альбом для индивидуальной работы. Для учителей были даны теоретические и практические семинары по внедрению элементов курса в преподавание предметов. И в течение года каждый учитель показывает, как он использует элементы КРТМ в планировании и проведении уроков. В конце года проводятся традиционные круглые столы.

Рассмотрим пример задания по теме «Загогулина для рисунка». Предлагаем несколько вариантов решения данной проблемы.

Многие из предложенных в рамках курса заданий наиболее успешны для работы не только одним учеником, но и в парах, группах.

Предложенный в рамках курса порядок выполнения заданий не является жестким, можно менять их очередность по своему усмотрению.

Выполнение каждого задания занимает примерно 30 минут, но некоторые задания, в силу тех или иных обстоятельств, могут требовать больше времени. В этом случае мы предлагаем ребятам завершить оставшуюся часть работы дома. Тем не менее, обязательным условием каждого занятия должны быть заключительные дискуссии и обсуждения. Каждый ребенок должен иметь возможность поделиться своими творческими идеями. Если не получается завершить обсуждение на одном занятии, можно, это сделать в свободное время. Каждое занятие в данном курсе — это своего рода целое направление в развитии творчества. Важно наблюдать, чем нравится заниматься нашим детям, как всем вместе, так и каждому по отдельности, и работать с ними углубленно именно в этих направлениях.

В школе ежегодно проводятся предметные недели, которые включают олимпиады, конкурсы, викторины, выставки. Такие мероприятия позволяют развивать познавательные способности детей к наукам гуманитарного и естественно-научного цикла.

Наши ученики пробуют свои силы в интеллектуальных конкурсах школьного, районного, республиканского и российского уровней: «Ученик года», турнир по образовательным областям, олимпиады по предметам, научно-практическая конференция «Шаг в будущее», Давыдовские краеведческие чтения, конференция «Земля наш общий дом», «Сибирская весна», «Мир, в котором я живу», «Кенгуру», «Что ты знаешь о Хакасии?», международный детский фестиваль интернациональной дружбы.

С каждым годом все больше учеников принимают участие в школьных, поселковых, районных играх, конкурсах, выставках, соревнованиях, что является одним из показателей роста творческой активности.

Участвуя в таких мероприятиях ученики могут попробовать свои силы и применить полученные в школе знания в новых нестандартных ситуациях. Ребята приобретают ценный опыт выполнения олимпиадных заданий и достигают высоких результатов. Учащиеся нашей школы занимают призовые места в турнирах, олимпиадах, конкурсах, смотрах художественной самодеятельности, выставках, спортивных соревнованиях.

Мы все хотели бы, чтобы наши дети добились успехов в жизни, проявили свои таланты и совершенствовались их. Тем не менее, мы часто встречаем талантливых, творческих людей, которые так и не смогли полноценно использовать свои возможности, и людей со средними способностями, но с огромной верой в себя и высокой работоспособностью, добившихся значительных результатов в жизни. Результаты нашей работы показали, что для детей созданы условия и возможности для саморазвития и самореализации. В течение года велась целенаправленная работа по созданию творческого альбома (авторские стихи, песни, частушки), готовится выставка юных художников и дизайнеров, защита проектов.

Работая по данному курсу коллектив нашей школы пришел к выводу, что развитие творческих способностей учащихся нужно продолжить в среднем и старшем звене.

Литература:

1. Гатанов, Ю. Б. Курс развития творческого мышления. СПб, 2001 г.
2. Дружинин, В. Н. Психология общих способностей, М., 1995 г.
3. Петрова, Л. М. Диагностика творческого мышления в группах развития. Практическая психология в школе. СПб: ИМАТОН, 1998 г.
4. Середа, А. И. Развитие творческого потенциала личности как реализация собственной индивидуальности. Практическая психология в школе. СПб: ИМАТОН, 1998 г.

Факторы деструктивно-агрессивного поведения современного подростка и их тенденции

Скачок Айжан Есенжоловна, магистрант

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

Согласно педагогическому энциклопедическому словарю под деструктивно-агрессивным поведением следует понимать мотивированное деструктивное поведение, противоречащее нормам и правилам сосуществования людей в обществе, наносящее вред объектам нападения, приносящее физический или моральный ущерб людям, вызывающее у них психологический дискомфорт (отрицательные переживания, состояние напряжённости, страха, подавленности и т. п.) [2].

Становление агрессивного поведения в подростковом возрасте

Считается, что подростковый возраст является одним из самых трудных периодов в онтогенезе человека, так как именно в этот период происходит коренная перестройка ранее сложившихся психологических структур, при этом возникают новые образования, закладываются основы сознательного поведения, образуется общая направленность в формировании нравственных представлений, социальных установок и ценностей человека.

Подростковый период онтогенеза — это остропротекающий переход от детства к взрослости, где выпукло переплетаются противоречивые тенденции развития [4].

Главной особенностью подросткового возраста является внутренние гормональные и физиологические изменения, влекущие за собой телесные изменения, неосознанное половое влечение, а также эмоционально-чувствительные изменения. Несмотря на то, что проявление агрессии в подростковом возрасте характерно для всех, хочется отметить, что в подростковом возрасте процесс психосексуального развития девочек начинается приблизительно на 2 года раньше, чем у мальчиков, и длится в течение 3–4, а не 4–5 лет. Несмотря на то, что мальчики физически сильнее девочек, они обладают гораздо большей чувствительно-

стью к воздействию как физических, так и психологических факторов. Доказано, что у мальчиков чаще, чем у девочек, встречаются психические нарушения.

Так же, данные психологов разных стран мира свидетельствуют о том, что гораздо чаще агрессивное поведение встречается у мальчиков, нежели у девочек, а в случае антиобщественных поступков находятся в отношении 10:1. Дело в том, что психические различия мальчиков и девочек определяются как половым диморфизмом и соответствующими общими особенностями и закономерностями его развития, так и спецификой проявления характерных типа мужественности и женственности, обусловленных воздействием социальных факторов, уровнем развития общества [6].

Еще одной особенностью подросткового возраста является кризис идентичности (термин Э. Эриксона), тесно связанный с кризисом смысла жизни.

Процесс формирования собственной идентичности сопровождает человека на протяжении всей его жизни. «В основе данного процесса лежит личностное самоопределение, имеющее ценностно-смысловую природу. Становление идентичности, особенно интенсивно проходящее в подростковом и юношеском возрасте, невозможно без изменения системных социальных связей, по отношению к которым растущий человек должен выработать определенные позиции» [9]. Сложность задачи, стоящей перед подростком, состоит, с одной стороны, в том, чтобы прояснить свою роль как члена общества, с другой, понять свои собственные уникальные интересы, способности, придающие смысл и направленность жизни. Каждая жизненная ситуация требует от человека определенного выбора, осуществить который он может лишь уяснив свою позицию относительно разных сфер жизни. «Структура идентичности включает в себя личностную и социальную идентичность. Причем, в идентичности присутствуют два вида характеристик: положительного — каким

человек должен стать и отрицательного — каким человек не должен стать. Становление идентичности может происходить на фоне социально-благополучного окружения подростка при высоком уровне взаимопонимания с близкими взрослыми, сверстниками, при достаточно высокой самооценке. Выбор образцов поведения в этом случае осуществляется в реальном круге общения. При неблагоприятной ситуации, чем ирреальнее эти образцы, тем сложнее переживается подростком кризис идентичности, тем больше у него проблем с окружающими» [9]. Обретение подростком личной идентичности является многоуровневым процессом, который имеет определенную структуру и состоит из нескольких фаз, различающихся как психологическим содержанием ценностно-волевого аспекта развития личности, так и характером проблематики жизненных трудностей, переживаемых личностью.

Одной из причин подросткового кризиса и конфликтов с окружающими в этом возрасте является переоценка своих взрослых возможностей, которая определяется стремлением к известной независимости и самостоятельности, болезненное самолюбие и обидчивость. Повышенная критичность по отношению к взрослым, острая реакция на попытки окружающих умалить их достоинство, принизить их взрослость, недооценить их правовые возможности, являются причинами частых конфликтов в подростковом возрасте.

Эмоциональное благополучие личности все больше и больше начинает зависеть от того места, которое она занимает в коллективе, начинается определяться прежде всего отношением и оценками товарищей [3].

В данный период интенсивно формируются жизненные принципы, нравственные понятия, представления и убеждения, которыми подростки начинают руководствоваться в своем поведении. Зачастую у юношей формируются системы своих требований и норм, не совпадающие с требованиями взрослых.

Одним из важнейших моментов в личности является развитие самосознания и самооценки; у молодых людей возникает интерес к себе, качествам своей личности, потребность сравнивать себя с другими, оценить себя, разобраться в своих чувствах и переживаниях. Самооценка формируется под влиянием оценок других людей, сравнения себя с другими, важнейшую роль в формировании самооценки играет успешная деятельность [1, 5].

Кризис подросткового возраста — абсолютно нормальное явление, которое свидетельствует о развитии личности, но при наличии некоторых неблагоприятных факторов и условий это кризисное состояние приводит к агрессивному поведению.

Говоря об особенностях агрессивного поведения в подростковом возрасте необходимо учитывать тот факт, что подросток растет в семье, и семья является почти всегда основным фактором социализации, и она же является главным источником живых примеров агрессивного поведения для большинства детей.

Становление агрессивного поведения у подростков довольно сложный процесс, в котором участвуют многие

факторы. Агрессивное поведение определяется влиянием семьи, сверстников, а также массовой информации. Дети учатся агрессивному поведению, как посредством прямых подкреплений, так и путем наблюдения агрессивных действий. Родители, которые применяют крайние суровые наказания и не контролирующие занятия детей, могут обнаружить, что их дети агрессивны и непослушны.

Многочисленные исследования показали, что для семей, из которых выходят агрессивные дети, характерны особые взаимоотношения между членами семьи [7, 10]. Подобные тенденции психологами описаны как «цикл насилия», Дети склонны воспроизводить те виды взаимоотношений, которые «практикуют» их родители по отношению друг к другу. Подростки, выбирая методы выяснения отношений с братьями и сестрами, копируют тактику разрешения конфликтов у родителей. Когда дети вырастают и вступают в брак, они используют отрететированные способы разрешения конфликтов и, замыкая цикл, передают их своим детям, посредством создания характерного стиля дисциплины. Похожие тенденции наблюдаются и внутри самой личности (принцип спирали). Достоверно установлено, что жестокое обращение с ребенком в семье не только повышает агрессивность его поведения в отношении со сверстниками, но и способствует развитию склонности к насилию в более зрелом возрасте, превращая физическую агрессию в жизненный стиль личности [8, 11].

На становление агрессивного поведения влияют степень сплоченности семьи, близости между родителями и ребенком, характер взаимоотношений между братьями и сестрами, а также стиль семейного руководства. Дети, у которых в семье сильный разлад, чьи родители отчуждены и холодны, сравнительно более склонны к агрессивному поведению. Подростки получают сведения об агрессии также из общения со сверстниками. Они учатся вести себя агрессивно, наблюдая за поведением других детей.

Факторы деструктивно-агрессивного поведения подростка XXI века

Проблемы агрессивного поведения в подростковом возрасте связаны изначально с двумя основными факторами, это период полового созревания и фактор перехода от детства к взрослой жизни. И в связи с, откровенно говоря, неготовностью вчерашних детей к самостоятельной жизни, с будущей неизвестностью, проблемами, ответственностью, этот переход сопровождается психоэмоциональными сдвигами, очень часто выражающимися в агрессии у подростков. Также очень существенное влияние на подростков оказывают отношения в семье, отношения в школе, в компании, и средства массовой информации.

В рамках проведенного исследования поступивших студентов в Российский Государственный Педагогический университет им. А. И. Герцена, которое состояло из ежегодного опроса и анкетирования 1 курса (в количестве 60 человек в год) на тему факторов агрессивного поведения человека и их влияния, следует отметить тенденцию, что с каждым

годом в жизни подростка все большую часть его жизни занимает интернет, а если точнее, то социальные сети.

Семья, как неизменный фактор агрессивного поведения подростков имеет место быть, и является наиболее влиятельным фактором агрессии. Чаще всего, под фактором «семья» студенты подразумевают не только взаимоотношения родителей и детей, но и отношения между самими родителями, так как их поведение является примером для них, неким идеалом (не имеет значение негативные они или положительные), и в будущем, сформировав свою семью, они проецируют их по отношению

к своим половинкам и детям. Думаю, не надо удивляться, если подросток проявляет агрессию в семье, где постоянно, на его глазах, происходят акты взрослой агрессии друг к другу. Родители, даже в момент взросления подростка, являются примером для подражания. Если родители «скандалисты», то более 90% что в будущей семье ребёнка будет так же, даже если родители стараются не выражать агрессию при подростке, он её всё равно хорошо чувствует. Возможно даже подросток в данных семьях очень тихий и забытый, но, впоследствии, он станет жестоким агрессивным тираном.

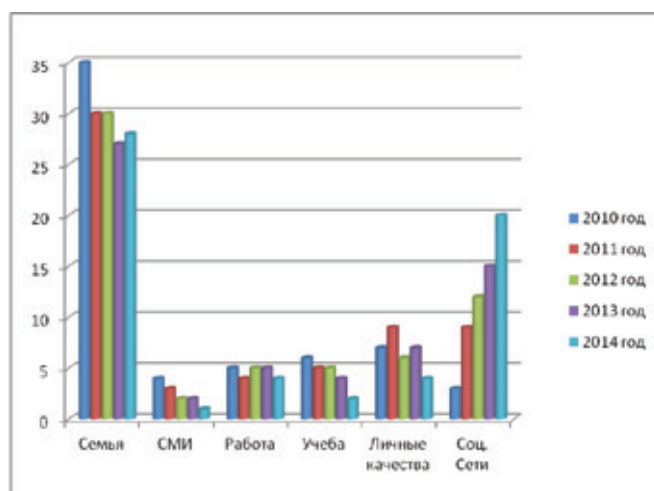


Рис. 1. Данные исследования с 2010 по 2014 год

В фактор «личные качества» были включены, как и личностные предпосылки личности к проявлению агрессии, так и привязанность человека к алкоголю, никотину и наркотикам.

В последнее десятилетие, многие психологи начали отдельно выделять такой самостоятельный фактор, как «социальные сети». Во время высоких технологий и модернизации, так или иначе, интернет стал частью нашей жизни. Учитывая

необходимость использования высоких технологий, их эффективность и доступность информации, подростки слишком рано знакомятся с интернетом, при этом, не имея сформированную устойчивую психику. В связи с этим, интернет сообщества и социальные сети, включительно, имеют огромное влияние на становление личности человека в подростковом возрасте, а то и ранее («первое знакомство» с интернетом человека в среднем происходит в возрасте 7–8 лет).

Литература:

1. Бандура, А., Уолтерс Р. Подростковая агрессия / М.: Владос, 2000. — 512 с.
2. Бим-Бад, Б. М. Педагогический энциклопедический словарь. — М., 2002. С.11
3. Бэрон, Р., Ричардсон Д., Агрессия / СПб.: Питер, 2000. — 336 с.
4. Зайцев, Ю. А., Хван А. А., Тревожность в подростковом и раннем юношеском возрасте / КРИПКИПРО 2006. — 112 с.
5. Ильин, Е. П. Мотивация и Мотивы / СПб.: Питер, 2000. — 298 с.
6. Леонгард Карл «Акцентуированные личности» / Ростов н\Д.: изд-во «Феникс», 2000. — 228 с.
7. Райгородский, Д. Я. Практическая психодиагностика — Самара: БАХРАХ, 2001. — 402 с.
8. Райс, Ф., Долджин К. Г., Психология подросткового и юношеского возраста. / СПб.: Питер, 12-е изд. 2011—816 с.
9. Савина, О. О. «Особенности становления идентичности в подростковом и юношеском возрасте» // [http:// www.new.psychol.ras.ru/conf/savina.htm](http://www.new.psychol.ras.ru/conf/savina.htm)
10. Семенюк, Л. М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции — М.: Речь, 2003. — 96 с.
11. Таут ММ. Психологическое сопровождение воспитательной работы // Повышение качества профессионального образования и опыт внедрения государственных образовательных стандартов СПб.: Питер, 2004. — 331 с.

6. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Теоретический анализ структуры коммуникативной компетентности

Давыдова Анна Михайловна, педагог-психолог

МКУДОД Таловский детско-юношеский центр имени Титова Ю.Т. (Воронежская область)

Компетентность в общении — важное понятие социальной психологии. Под коммуникативной компетентностью обычно понимается способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми (Жуков Ю. М., Растенников П. В.). Она определяет уровень владения человеком общением как многоуровневый процессом.

По исследованиям Л. А. Петровской, под коммуникативной компетентностью принято понимать совокупность навыков и умений, необходимых для эффективного общения.

С точки зрения Т. Л. Худяковой, главная особенность коммуникативной компетентности не в увеличении объема знаний, а в необходимости для личности сохранять пластичность и быть открытой, незамкнутой системой.

В более широком плане компетентность в общении рассматривается как: сложное образование, в которое входят знания, социальные установки, умения и навыки в области межличностного общения, которые обеспечивают эффективное протекание процесса общения.

Коммуникативные знания представляют собой обобщенный опыт человечества, отражение в сознании людей коммуникативных ситуаций в их причинно-следственных связях. Знание о том, какие методы оказываются эффективными в отношении разных людей и разных ситуаций.

Коммуникативные умения — это комплекс действий, основанных на высокой теоретической и практической подготовленности личности и позволяющих ей творчески использовать коммуникативные знания. Умение воспринимать и производить коммуникативные сигналы: вербальные, невербальные; паралингвистические.

Коммуникативные навыки можно рассматривать как автоматизированные компоненты сознательных действий, способствующих быстрому и точному отражению коммуникативных ситуаций.

1. Система внутренних средств регуляции коммуникативных действий.

2. Ориентированность в общении, основанная на знаниях и чувственном опыте индивида, а также свободном владении средствами общения.

В основе коммуникативной компетентности лежит не просто владение языком и другими кодами общения, а особенности личности индивида в целом, в единстве

его чувств, мыслей и действий, которые развертываются в конкретном социальном контексте.

В. Л. Захаров и Ю. Ю. Хрящева выстраивают факторы компетентности в общении следующим образом: знания в области психологии личности, группы, общения; умения и навыки общения; коррекция и развитие установок, необходимых для успешного общения; способность адекватно и полно воспринимать и оценивать себя и других людей, а также взаимоотношения, складывающиеся между людьми; коррекция и развитие системы отношений личности.

Таким образом, в состав коммуникативной компетентности входят когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты.

Когнитивный компонент связан с познанием другого человека; включает способность предвидеть поведение другого человека.

Близким к этому является понятие «сенситивность», рассматриваемое как способность обеспечивать отражение и понимание, а также запоминание и структурирование социально-психологических характеристик человека и группы и прогнозирование их поведения и деятельности. Г. Смит выделяет четыре вида сенситивности:

— *Наблюдательская сенситивность* — способность наблюдать (видеть и слышать) другого человека и одновременно запоминать, как он выглядел и что говорил. Сюда же относится и самонаблюдение.

— *Теоретическая сенситивность* — способность выбирать и применять теории для более точных интерпретаций и предсказания чувств, мыслей и действий других людей.

— *Номотетическая сенситивность* — способность понимать типичного представителя той или иной социальной группы и использовать это понимание для предсказания поведения других людей, принадлежащих к данной группе.

— *Идеографическая сенситивность* — способность понимать своеобразие каждого человека. Она позволяет углубить, расширить и придать своеобразие тем представлениям о другом человеке, которые сложились на основании наблюдательской, теоретической и номотетической сенситивности.

Г. В. Оллпорт описал восемь личностных качеств, необходимых для того, чтобы хорошо разбираться в людях:

1. *Опыт.* Для того, чтобы хорошо разбираться в людях, прежде всего необходима зрелость. Это подразумевает не только достижение определенного возраста (30 лет или около того), но и богатый запас опыта взаимодействия с человеческой природой в самых разнообразных и запутанных ее проявлениях.

2. *Сходство.* Это требование того, чтобы человек, который пытается судить о людях, по своей природе был похож на того человека, которого он хочет понять. Экспериментальные исследования показали, что те, кто точнее оценивают какую-то черту в другом человеке, сами в высокой степени обладают этой чертой.

3. *Интеллект.* Понимание людей это в значительной степени задача уяснения связей между пошлыми и нынешними поступками, между экспрессивным поведением и внутренними свойствами, между причиной и следствием, а интеллект и есть способность устанавливать такого рода соотношения.

4. *Глубокое понимание себя.* Правильное понимание наших собственных антисоциальных тенденций, своего притворства и непоследовательности, собственных сложных мотивов обычно удерживает нас от слишком поверхностных и простых суждений о людях.

5. *Сложность.* Как правило, люди не могут глубоко понять тех, кто сложнее и тоньше их самих.

6. *Отстраненность.* Эксперименты показали, что те, кто хорошо разбирается в других, менее общительны. Для них более характерна интроверсия, чем экстраверсия.

7. *Эстетические склонности.* Уникальность и уравновешенность структуры — вот что интересует эстетическую личность во всех случаях. При высоком своем развитии эстетический склад ума может до определенной степени возместить ограничения «опыта», «интеллекта», «глубокого понимания себя», «сходства» и «сложности».

8. *Социальный интеллект.* Это способность спокойно слушать и в то же время исследовать, побуждать к откровенности, но при этом никогда не казаться шокированным, быть дружелюбным, но сдержанным, терпеливым и одновременно побуждающим.

Сенситивность, на взгляд Ю. Н. Емельянова, способствует формированию социального интеллекта, подразумевая под этим устойчивую способность понимать самого себя, а также других людей, их взаимоотношения и прогнозировать межличностные события. В качестве важного познавательного элемента коммуникативной компетентности он считает ориентированность в различных ситуациях общения, их объективное истолкование на основе понимания ее параметров.

В когнитивный компонент компетентности в общении следует включать прежде всего знания человека о себе не с точки зрения выполняемых социальных ролей, а как субъекта общения. Понимание и осознание себя как постоянно изменяющегося, уникального, выход за рамки привычной «Я-концепции», открытие своих возможностей — в таком направлении может развиваться субъективное самопознание. В той

же мере это относится и к познанию партнера по общению. Взаимопонимание при этом строится не на рациональном, а на эмоциональном понимании, сопереживании, в чувствовании.

Эмоциональный компонент включает эмоциональную отзывчивость, эмпатию, чувствительность к другому, способность к сопереживанию и состраданию, внимание к действиям партнеров. Развитие эмоционального компонента коммуникативной компетентности предполагает возникновение «важного обстоятельства», как, например, новый эмоциональный опыт на основе сильных переживаний, который бы значительно отличался от предыдущего. Как следствие: чем более богат и разнообразен опыт общения человека, чем более он дифференцирован в зависимости от различных форм общения, тем более адекватно будет и восприятие, и поведение человека в общении.

Другим важным элементом эмоционального компонента является такая характеристика как самоотношение. Особенности внутренней динамики самосознания, структура и специфика отношений личности к собственному «Я» оказывают регулирующее влияние практически на все аспекты человеческого поведения, играют важнейшую роль в установлении межличностных отношений.

Помимо позитивного самоотношения, большое значение имеет такой его компонент, как самопринятие, которое В. Франкл предлагал рассматривать как эквивалент любви к себе. Следует отметить, что «самопринятие» не тождественно «самооценке». По мнению Л. Я. Гозмана, самооценка — это отношение к себе как носителю определенных свойств и достоинств, которое основывается на сравнении своих достижений с достижениями других людей. Самопринятие заключается в принятии себя в целом, вне зависимости от своих свойств и достоинств. Отсутствие самопринятия, по мнению К. Роджерса, является глубинной причиной нарушения общения индивида, приводящего его к одиночеству: «Одинокий человек уверен, что никто не сможет понять и принять его внутреннее «Я» и полюбить его странную и противоречивую сущность, которую он старательно ото всех скрывает». Основой развития самопринятия является опыт эмоционально позитивного общения, т.е. принятия себя возможно только через принятие себя другими.

Поведенческий компонент, прежде всего, включает в себя свободное владение вербальными и невербальными средствами социального поведения. К ним относится звуковая речь с использованием многочисленных фонетических и невербальных элементов, письменная речь и собственно невербальные средства (такие как поза, аранжировка пространства т.д.).

Кроме того, в поведенческом компоненте наиболее важным является такой способ поведения как самораскрытие. При самораскрытии человек идет на риск быть самим собой, без «маски», не стремиться выглядеть лучше или хуже, чем он есть. Открытость должна быть по

типу «здесь и теперь», т.е. что человек чувствует или думает в данный момент.

Еще одним из основных критериев сформированности коммуникативной компетентности личности является рефлексия, когда человек способен оценить свою позицию в соответствии с позицией и интересами партнера. Рефлексия — осознание действующим индивидом того, как он воспринимается партнером по общению. Это уже не просто знание или понимание другого, но знание того, как другой понимает меня, своеобразно удвоенный процесс зеркальных отражений друг друга, глубокое, последовательное взаимоотражение, содержанием которого является воспроизведение внутреннего мира партнера, причем в этом внутреннем мире в свою очередь отражается мой внутренний мир.

Необходимо, чтобы у человека были также сформированы умения устанавливать связь с собеседником, анализировать его сообщения, адекватно реагировать на них, умело пользуясь как вербальными, так и невербальными средствами общения.

Умение точно выражать свои мысли, умение слушать — составляющие коммуникативной компетентности. Неумелое выражение мыслей приводит к неправильному толкованию сказанного. Неумелое слушание искажает смысл передаваемой информации. Существует два основных метода слушания: нерефлексивное и рефлексивное.

Нерефлексивное слушание предполагает минимальное вмешательство в речь собеседника при максимальном сосредоточении на ней. Следовательно, чтобы овладеть нерефлексивным слушанием, надо научиться внимательно молчать, демонстрируя понимание, доброжелательность и поддержку. Такой прием облегчает для говорящего процесс самовыражения и помогает слушателям лучше понимать смысл высказываний, уловить, что стоит за словами.

Литература:

1. Гозман, Л. Я. Психология эмоциональных отношений. — М.: изд-во МГУ, 1984. — 205 с.
2. Емельянов, Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение. — Л.: Изд-во ЛГУ, 1985. — 167 с.
3. Ерина, С. И. Конева Е. В. Общение в организациях. — Уч. пособие. — Ярославль, 2001. — 112 с.
4. Жуков, Ю. М. Коммуникативный тренинг / Ю. М. Жуков. — М.: Гайдарики, 2004. — 233 с.
5. Захаров, В. П., Хрящева Н. Ю. Социально-психологический тренинг: учебное пособие. — Л.: Изд-во ЛГУ, 1989. — 55 с.
6. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. / И. А. Зимняя. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. — 38 с.
7. Сидоренко, Е. В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии. — СПб.: Речь, 2002. — 208 с.
8. Филатова, Л. Э. Коммуникативная компетентность как компонент профессиональной компетентности студентов-психологов // Практическая психология: проблемы и перспективы: материалы международной научно-практической конференции, посвященной памяти профессора И. Ф. Мягкова (к 85-летию со дня рождения). — Воронеж: ВГПУ, 2008. — 388 с.
9. Худякова, Т. Л. Особенности становления профессиональной компетентности студентов-психологов / Т. Л. Худякова // Психолог в современном обществе: от образования к профессиональной деятельности: коллективная монография / под ред. К. М. Гайдар; Воронежск. гос. ун-т. — Воронеж: Воронежск. гос. ун-т, 2007. — с. 27–36.

Рефлексивное слушание предполагает установление активной обратной связи с говорящим; позволяет устранить преграды, искажения информации в процессе общения, точнее понять смысл, содержание высказываний. Следует иметь в виду, что многие слова многозначны и могут пониматься разными людьми по-разному. Значение слова зависит от ситуации, от контекста, в котором оно используется. Существует четыре основных приема рефлексивного слушания, которые обычно применяются комплексно:

1) *Выяснение*. Это прямое обращение к говорящему за уточнениями.

2) *Отражение чувств*. Здесь основное внимание уделяется не содержанию сообщений, а чувствам, выраженным говорящим, эмоциональной составляющей его высказываний. Необходимо попытаться представить себя на месте говорящего, т.е. использовать такой механизм межличностного восприятия, как эмпатия.

3) *Резюмирование* высказывания подытоживает мысли и чувства говорящего.

4) *Перефразирование* — формулирование той же мысли иначе. Цель перефразирования — собственная формулировка сообщения говорящего для проверки точности понимания.

Тренируя умения слышать и понимать, мы тренируем также умение выражать свои мысли и чувства и умение воплощать их в действия.

В отечественной и зарубежной психологии существует много подходов к определению коммуникативной компетентности. Общим для них является то, что под коммуникативной компетентностью, авторами понимается сложное образование, в которое входят способность адекватно и полно воспринимать и оценивать себя и других людей, умение управлять своими эмоциями, принятие и поддержка другого человека, знания, социальные установки, умения и навыки в области межличностного общения.

Суицидальное поведение — сложное социально-психологическое явление

Каршибаева Гулноза Абдукадыровна, преподаватель
Джизакский государственный педагогический институт (Узбекистан)

Сведения о самоубийствах появляются одновременно со сведениями о возникновении человеческой цивилизации. Очевидно, самоубийства столь же стары, сколь история человеческого рода. Не случайно Ж.П. Сартр усматривал отличие человека от животного в том, что человек может покончить с собой. Различные аспекты проблемы самоубийств изучались философами и психологами, религиозными деятелями, представителями общественных наук. В истории человечества самоубийство оценивалось по-разному: от резкого осуждения до признания достойным способом ухода из жизни. В разные исторические эпохи в различных обществах, а иногда и в разных слоях одного общества самоубийству давались противоположные моральные оценки. По-разному оценивалось самоубийство и правом. Отношение к этому акту находилось в зависимости от философских, религиозных, правовых и научных воззрений.

Суицид — намеренное лишение себя жизни (от латинского *sul* — самого, *caedere* — убивать). Разумеется, дело здесь нельзя сводить к конкретным поступкам. Как социальное явление, самоубийство столь же отличается от индивидуального поведенческого акта, как преступность отлична от преступления.

Под суицидальным поведением можно понимать различные формы активности, направляемые представлениями о лишении себя жизни и служащие деструктивным средством разрешения личностного кризиса в условиях конфликтной ситуации.

Анализ современных концепций самоубийств, распространенных в зарубежной и отечественной литературе, позволяет сформулировать некоторые понятия, которыми оперирует автор.

Суицидальное поведение является сложной философской, этической, социальной и медицинской проблемой. Ежегодно в мире совершается около 1 млн. самоубийств и примерно в 10 раз больше суицидальных попыток.

Предупреждение самоубийств представляет собой весьма непростую, но выполнимую комплексную задачу, решение которой возможно при взаимодействии различных структур общества (социальный сектор, государственные органы, учреждения образования, охраны правопорядка, здравоохранения, религиозные организации), так как причины этого явления весьма многообразны. Большое значение придается характеру освещения как проблемы суицида в целом, так и конкретных случаев суицидальных актов в средствах массовой информации и художественных произведениях.

К суицидальному поведению принято относить самоубийство (суицид), суицидальные попытки (парасуициды), мысли и высказывания о самоубийстве. Причины суицидального поведения многообразны. Их невозможно

свести только к психическому расстройству, соматическому заболеванию или тяжёлой жизненной ситуации, которую переживает человек. Однако, в многочисленных исследованиях выявлены факторы, которые увеличивают риск суицидов и суицидальных попыток. Их наличие не обозначает обязательного «вердикта» (оправдательный) суицида, но их сочетание увеличивает его риск.

Однако саму суицидальную попытку следует рассматривать не только как цель, но и как средство для ее достижения. Целью истинных самоубийств является лишение себя жизни, здесь цель и средства совпадают.

Однако суицидальная попытка может предприниматься не с целью умереть, а для решения какой-либо другой проблемы. Таким образом, категория цели дает возможность дифференцировать истинный суицид от внешне сходных вариантов самоповреждений. Демонстративно шантажное поведение своей целью предполагает не лишение себя жизни, а демонстрацию этого настроения. Такая демонстрация подчас оканчивается завершённым суицидом вследствие недоучета реальных обстоятельств. Самоповреждения и членовредительство вообще не направляются представлениями о смерти, их цель может ограничиваться только лишь повреждением кого-либо органа. И, наконец, опасные для жизни действия, направляемые иными целями, следует относить к несчастным случаям. Таким образом, одни и те же действия могут квалифицироваться по-разному в зависимости от цели, которую они преследуют. Например, самопорезы в области предплечий могут быть отнесены:

- к истинным суицидальным попыткам, если конечной целью была смерть от кровопотери;
- к разряду демонстративно-шантажных покушений, если цель была демонстрация кружащем желаний умереть при отсутствии такового;
- к самоповреждению, если цель была испытать физическую боль, как это бывает у психопатических личностей (патология характера) в периоды аффективных разрядов или при наркотическом опьянении;
- к несчастным случаям, если, например, по бредовым мотивам самопорезы преследовали цель «выпустить из крови бесов».

Внимательный анализ целей жизнеопасных действий особенно необходим у психических больных. Так, в состоянии делирия выпрыгивание больного из окна в одном случае расценено как истинная суицидальная попытка, поскольку целью была смерть как избавление от преследования; в другом — как несчастный случай, так как больной, будучи дезориентирован, «выбежал» в окно, посчитав, что находится на первом этаже здания. Известны случаи, когда больные ложились на проезжую часть до-

роги, чтобы доказать свое бессмертие или прыгали с высоты с целью «полетать» над городом.

Несмотря на значимость психического расстройства как фактора риска, суицидальное поведение не является его прямым следствием. Большая часть людей, даже с тяжёлыми психическими расстройствами, никогда не совершают суицидальных действий.

Ситуации межличностных конфликтов являются источниками эмоций страха, вины, стыда, которые также тяжело переносятся. Суицидальный акт обычно совершается в состоянии «суженного» сознания, когда доминирует аффект, ощущение тупика или отсутствует способность к поиску иных выходов из ситуации.

Суицидальное поведение изначально имеет двойственную природу: с одной стороны, оно связано с идеей смерти или саморазрушения, с другой стороны, бессознательно направлено на изменение поведения окружающих и психологическое воздействие на них. В большинстве суицидальных актов присутствуют оба элемента. Первый компонент (лишение себя жизни или причинение страдания) часто связан с непереносимой ситуацией, тяжёлым страданием или чувством вины, которые испытывает человек.

Второй компонент (воздействие на других) может быть обусловлен такими мотивами, как месть, протест, индукция чувства вины у значимого человека, попытка изменить чьё-либо поведение. Чем больше выражены мотивы «прервать страдание», тем выше риск того, что акт самоповреждения закончится смертью или будет иметь тяжёлые медицинские последствия. В то же время, очень немногие суицидальные акты, направленные «вовне», носят только манипулятивный характер. Часто те угрозы, которые воспринимаются окружающими как «шантаж», могут заканчиваться летально вследствие недоучета обстоятельств или желания индивида «доказать» серьёзность своих намерений.

Большинство людей не воспринимают собственные суицидальные намерения как «окончательное решение». Людям свойственно сомневаться, они часто испытывают колебания «за» и «против» определенных поступков. Это касается и ситуации кризиса. Человек колеблется между желанием «остаться живым и изменить ситуацию» и «желанием умереть или причинить себе боль».

Тяжелая реакция горя является обычным следствием суицида члена семьи, т.к. к переживанию утраты присоединяется чрезмерное чувство вины, связанное с ощущением собственной причастности к поступку умершего. Прижизненные конфликты или суицидальные записки обвиняющего содержания значительно усиливают ощущение «виновности» или являются причиной характерного для людей, переживших суицид близкого, «поиска виновного третьего». Стыд, страх общественного осуждения, сокрытие причины смерти, снижение социальной продуктивности также являются характерными компонентами этих переживаний.

Несмотря на то, что суицидальный акт происходит в поле человеческих отношений и зачастую является своеобразным «аргументом» в противостоянии с эмоционально значимыми людьми, они не могут нести всю ответственность за суицидальные действия, так как индивид совершает их самостоятельно и полный контроль над его поступками невозможен. Очевидно также то, что любые проявления суицидальности являются индикатором, как неблагополучия семейных отношений, так и психологических проблем индивида и, возможно, его близких.

Для человека характерен феномен (являющееся) идентификации с определенными значимыми для него фигурами, героями, персонажами. В своем поведении индивид может подражать их поступкам. Выбор объекта для подражания во многом зависит как от внутренних мотивов, так и от схожих (с объектом) психологических или социальных проблем, жизненных обстоятельств, судеб, человеческих отношений. Можно сказать, что существуют люди внутренне «готовые» к идентификации с определенным поведением. Например, находясь в ситуации кризиса (утрата, развод, разлука и пр.), человек может воспринять извне определенную модель поведения другого индивида, находящегося в схожей ситуации. Если сам переживающий кризис испытывал суицидальные мысли, информация о том, что некто (достаточно известный или уважаемый) совершил суицидальный акт, может послужить пусковым фактором для подражания его действиям. Объектом идентификации может стать как близкий человек, родственник или друг, так и некое известное лицо.

В настоящее время обращает на себя внимание возможное влияние различных Интернет-ресурсов на суицидальное поведение их посетителей. Интернет-ресурсы с учетом их отношения к проблеме суицида можно условно разделить на три категории:

1. Ресурсы помощи, которые предоставляют объективную информацию о проблеме и предлагают поддержку и конкретные меры психологической помощи в кризисном состоянии. Часто имеют отношение к религиозным и общественным организациям.

2. Ресурсы, пропагандирующие или поддерживающие суицидальные намерения. Часто имеют антипсихиатрическую направленность и предлагают описание и «рекомендации» по выбору наиболее «эффективного» способа самоубийства.

3. Ресурсы нейтрального отношения к смерти. Как правило, характеризуют суицид как акт свободы воли и личного выбора. В то же время, могут предлагать альтернативные выходы из кризиса.

Суицидальное поведение является сложным социально-психологическим явлением, которое может быть направлено, как на прерывание тяжелых душевных или физических страданий путем самоуничтожения (самоповреждения), так и на привлечение внимания к проблемам или на изменение поведения значимых людей. Последствия суицидальных актов переживаются как тяжёлый стресс ближайшим социальным окружением инди-

вида. Социальные проблемы, психические расстройства, тяжелые соматические заболевания и стрессовые ситуации представляют собой факторы риска суицида. Средства массовой информации и художественные произведения могут способствовать распространению в обществе определённых моделей поведения благодаря эффекту копирования действий их персонажей и героев. Следование определённым рекомендациям в подаче материала о суицидах может минимизировать вред, не приводя к отказу от освещения проблемы в целом.

Основными факторами защиты от суицидального поведения являются:

- гармоничные отношения между членами семьи;
- поддержка со стороны семьи;
- уверенность в себе, в своих силах, убежденность в способности достижения жизненных целей;
- умение общаться со сверстниками и взрослыми;
- умение обращаться за помощью при возникновении трудностей;
- умение обращаться за помощью к взрослым при необходимости принятия важных решений;
- открытость мнению и опыту других людей;
- открытость ко всему новому, новым знаниям;
- социальная интеграция;
- религиозные, культурные и этнические ценности;
- Интенсивная эмоциональная привязанность к значимым близким;
- выраженное чувство долга, обязательность;

- концентрация (центр явление) внимания на состоянии собственного здоровья, боязнь причинения себе физического страдания или ущерба;
- зависимость от общественного мнения и избежание осуждения со стороны окружающих;
- представления о позорности, греховности суицида;
- представление о неиспользованных жизненных возможностях;
- наличие творческих планов, тенденций, замыслов;
- наличие эстетических критериев в мышлении (нежелание выглядеть некрасивым даже после смерти);

Чем большим количеством антисуицидальных, жизнеутверждающих факторов обладает человек, в частности подросток, чем сильнее его «психологическая защита» и внутренняя уверенность в себе, тем прочнее его антисуицидальный барьер.

Из перечисленного выше можно сделать вывод: ни социальные, ни асоциальные условия, сопутствующие суициду, не могут выступить в качестве основополагающих причин этого явления общественной жизни. Необходим анализ внутренних причин суицида, который реально возможен только в планера скрытия специфики «умного суицида», оставляя право человека на тайну в случае совершения самоубийства в состоянии аффекта. Современные ученые, занимающиеся проблемой суицида, уверены, что не существует какой-то структуры личности или какой-то специфической психодинамики, связанной с суицидальным актом.

Литература:

1. Амбрумова, А. Г. Психология самоубийства // Социальная и клиническая психиатрия. 1996.
2. Гишинский, Я. И. Социодинамика самоубийств / Я. И. Гишинский, Л. Г. Смоленский // СОЦИС. — 1988. — № 5.
3. Ефремов, В. С. Основы суицидологии / В. С. Ефремов. — СПб.: Диалект, 2004.
4. Зотов, М. В. Суицидальное поведение: механизмы развития, диагностика, коррекция — СПб., 2006.
5. Калягина, Е. А. Диагностика и профилактика суицидального поведения подростков. — Абакан, 2009.
6. Кудрявцев, В. Н. Социальные отклонения / В. Н. Кудрявцев. — 2-е изд., перераб. и доп. — М., 1989.
7. Погодин, И. А. Суицидальное поведение; психологические аспекты: учебное пособие. 2008.

Взаимосвязь эмоциональных особенностей подростков и специфики вовлеченности в социальные сети

Козлова Наталия Сергеевна, кандидат психологических наук, доцент;
Чёрная Екатерина Евгеньевна, студент
Ивановский государственный университет

Подростковый период можно по праву назвать периодом эмоциональной нестабильности. Двойственность эмоций, их излишняя глубина и продолжительность, а также частая смена одной эмоции другой могут заложить фундамент различных эмоциональных расстройств. Наиболее уязвимым к действию внешних влияний человек является в кризисные периоды, коим и является под-

ростковый возраст. То в какой среде находится личность в этот промежуток времени, будет во многом определять его дальнейшее поведение уже во взрослом состоянии. Именно поэтому нас заинтересовала проблема социальных сетей, так как, подростки являются активными пользователями данных сайтов и большую часть времени проводят в виртуальной среде.

Проблема интернета в целом, и социальных сетей, в частности является достаточно разработанной в современном научном сообществе. Так феномен интернет — аддикции изучали Войскунский А.Е. [3], Панкова Т.В., Сергеева Н.В [7]; виртуальную коммуникацию Арестова О.Н. [1], Белинская Е.П., Жичкина А.Е. [2]. Кроме того, известны работы конкретно по социальным сетям. Данную проблему подробно освещала в своих публикациях Козлова Н.С., ею был проведен общий анализ социальных сетей [6], изучено влияние настроения и самочувствия на характер использования данных сайтов [4], выявлена взаимосвязь механизмов психологической защиты с вовлеченностью личности в социальные сети [5].

Мы решили остановиться на изучении взаимосвязи эмоциональных особенностей подростков и специфики вовлеченности в социальные сети. Нами были рассмотрены такие компоненты эмоциональной сферы как агрессия, эмоциональный интеллект и тревожность. Вначале мы предлагаем рассмотреть взаимосвязь агрессии и специфики вовлеченности подростков в социальные сети. Стоит сказать, что агрессия включает в себя следующие компоненты: физическая агрессия, вербальная агрессия, косвенная агрессия, раздражительность, подозрительность, негативизм и обида. Нами был сделан вывод, что некоторые виды агрессии, изначально являющиеся свойствами личности подростка, например, раздражение, могут повлечь за собой проблемы в непосредственном межличностном общении. Данная проблема подталкивает подростка удовлетворять свои потребности в виртуальном пространстве. Так как в силу упрощенной схемы общения потребность не удовлетворяется, приходится чаще посещать социальные сети — возникает зависимое поведение. Так как зависимость сопровождается эмоциональным напряжением, возможно усиление того вида агрессивного поведения к которому склонен пользователь. Кроме того, социальные сети могут служить полем для вымещения таких видов агрессии как вербальная и косвенная агрессия, в силу того, что это является более безопасным для подростка способом достичь освобождения от негативных эмоций. Неполное удовлетворение данной потребности, так же, как и в предыдущем случае может послужить причиной усиления агрессивных реакций. Хотелось бы отметить, что нарастание некоторых видов агрессии может также способствовать отсутствию чувства страха перед возможным ощутимым возмездием. Мы полагаем, что социальные сети могут провоцировать усиление, имеющейся склонности к какому-либо виду агрессии, например к негативизму и подозрительности за счет своих функциональных особенностей и возможностей, а также в силу формирования зависимости к ним.

Эмоциональный интеллект включает в себя пять понятий это эмоциональная осведомленность, управление своими эмоциями, самомотивация, эмпатия и распозна-

вание эмоций других людей. Эмоциональная осведомленность или, по — другому, осознание и понимание своих эмоций, имеет корреляционные связи с такими особенностями пользования социальными сетями как отсутствие чувства зависимости и использование данных сайтов от одного до трех часов в день. Мы полагаем, что присутствие рефлексии собственного эмоционального состояния, которое является фактором, способствующим возможности отслеживать формирование зависимости, может содействовать сравнительно небольшому количеству часов, проведенных в социальных сетях. С другой стороны, отсутствие явно выраженной зависимости, может увеличивать эмоциональную осведомленность, за счет увеличения количества времени, в течение которого можно рефлексировать над своими эмоциями и чувствами. Управление эмоциями — это, прежде всего, произвольное управление своими эмоциями. Нами было выявлено, что подростки, умеющие управлять своими эмоциями, могут удалиться без причины из социальных сетей и при невозможности выйти в сеть испытывают азарт. Мы склонны полагать, что сознательный контроль своих эмоций, умение направить их в нужное русло, способствует отсутствию сильной эмоциональной вовлеченности в социальные сети. Тот факт, что испытывается такая мобилизующая организм эмоция как азарт, может говорить нам о том, что нахождение в социальных сетях является для таких респондентов не более, чем развлечением, отсутствие которого является поводом направить свою активность в другое русло. При проведении исследования нами не было выявлено статистически значимым взаимосвязей эмпатии, то есть умения сопереживать текущему эмоциональному состоянию человека, со спецификой вовлеченности в социальные сети. Мы полагаем, что социальные сети не могут способствовать увеличению способности сопереживать из — за отсутствия эмоционального взаимодействия между людьми во время общения. Способность распознавать эмоции других людей имеет взаимосвязь с такой активностью внутри социальных сетей, как общение. Как уже говорилось выше, общение в социальных сетей не может способствовать обогащению эмоционального интеллекта, а без этого невозможно научиться распознавать эмоции других людей. Поэтому мы склонны полагать, что подростки, хорошо идентифицирующие чужие эмоции, имеют высокую коммуникативную активность, в том числе в социальных сетях. Самомотивация, то есть в данном случае управление своим поведением, за счет управления своими эмоциями, имеет только одну корреляционную связь с отсутствием печали, при невозможности зайти в социальную сеть. Это можно расценить как следствие возможности и умения контролировать свои эмоции, а, следовательно, и поведение, что может выражаться в контроле над посещаемостью социальных сетей и предотвращению на этой основе зависимости.

В результате анализа взаимосвязи различных аспектов эмоционального интеллекта и особенностей

использования социальных сетей нами был сделан вывод, что чем выше уровень эмоциональной осведомленности, управления своими эмоциями, самомотивации, то есть в целом можно сказать уровень эмоционально интеллекта, тем в меньшей степени у подростков проявляется зависимость от социальных сетей. Мы полагаем, что способность произвольно проявлять свои эмоции, осуществлять их контроль говорит об отсутствии проблем в волевой сфере личности. Следовательно, подросток может отследить появление чрезмерной увлеченности социальными сетями и скорректировать свое поведение. С другой стороны, вследствие того, что большинство подростков используют социальные сети ради удовлетворения своих потребностей, в том числе эмоциональных, мы можем предположить, что лица, не имеющие проблемы с эмоциональным интеллектом, просто не нуждаются в вовлеченности в виртуальную жизнь вследствие того, что удовлетворяют свои проблемы в жизни реальной.

Нами было выявлено, что личностная тревожность имеет корреляты с такими специфическими особенностями пользования социальными сетями, как количество посещаемых групп по интересам, частотой выкладывания фото, общение в группах по интересам, регистрация в социальных сетях для того, чтобы быть в курсе событий из жизни друзей. Все эти аспекты говорят о высокой активности пользователя внутри социальной сети, а следовательно, высокой вовлеченности. Вследствие того, что тревога может появляться у личности при появлении стимулов, восприятие которых способствует снижению самооценки и самоуважению, пользователь посредством социальной сети может пытаться восполнить нанесенный ущерб посредством самопрезентации. Также вероятно то, что тревожная личность может посредством социальных сетей, а вернее общения с виртуальными пользователями пытаться уменьшить тревогу за счет создания иллюзии единения и общности с другими людьми. Также мы вправе предполагать, что специфика социальных сетей может способствовать развитию тревоги у личности,

ранее её не имеющей, но склонной к ней. Желание постоянно быть в курсе событий из жизни друзей может послужить основой для формирования зависимости, создается потребность постоянно находиться в сети и отслеживать текущие обновления. Такая привычка может привести к нарастанию тревоги, возникающей на основе страха упустить что — либо важное, если не находиться в социальной сети постоянно. Частая демонстрация своих фотографий может означать потребность личности в презентации себя. Вполне вероятно, что в сознании такого подростка может образоваться конфликт, который возник на основе несоответствия «Я» реального и «Я» виртуального. Возможно, данный конфликт будет способствовать актуализации личностной тревоги.

Таким образом, в ходе исследования нами было выявлено, что социальные сети действительно оказывают влияние на эмоциональную сферу подростка. Возможно возникновение некоторых видов агрессии и личностной тревожности. Кроме того, рассматриваемые нами сайты могут усиливать уже имеющиеся эмоциональные проблемы. В силу возникновения эмоциональной нестабильности, личность становится более внушаемой к воспринимаемой информации. Стоит отметить, что социальные сети содержат большое количество визуальной информации агрессивного и сексуального содержания, которая расшатывает и без того нестабильное эмоциональное состояние подростка. Постоянная привычка удовлетворять ведущие потребности посредством манипуляций в виртуальном мире, постоянная забота о собственном имидже в социальных сетях, может вести к развитию неврозов. Стоит отметить, что зависимость от данных сайтов, говорит также о том, что снижается время, затраченное на получение знаний и навыков, что также является огромной опасностью, угрозой деградации. Мы должны помнить, что подростки являются будущим нашего общества и от того, как пройдет данный кризис взросления, будет зависеть, какими психическими особенностями будут обладать следующее поколение граждан, и что будет составлять содержание их сознания.

Литература:

1. Арестова, О. Н. Коммуникация в компьютерных сетях: психологические детерминанты и последствия / Арестова О. Н., Бабанин Л. Н., Войскунский А. Е. // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. — 1996. — № 4. — с. 14–20
2. Белинская, Е. П., Жичкина А. Е. Современные исследования виртуальной коммуникации: проблемы, гипотезы, результаты. // Образование и информационная культура. Т. 5. Вып. 7. — М.: РАО, 2000 г. — с. 395–431
3. Войскунский, А. Е. Актуальные проблемы зависимости от интернета // Психологический журнал. — 2004. — № 1. — с. 90–100
4. Козлова, Н. С. Влияние самочувствия, активности и настроения на характер использования социальных сетей // Научно-исследовательский и образовательный потенциал современной высшей школы сборник научных трудов II Международной научно-практической конференции. Под общей редакцией О. П. Чигишевой. — 2014. — с. 87–90.
5. Козлова, Н. С. Взаимосвязь механизмов психологической защиты с вовлеченностью личности в социальные сети // Фундаментальные и прикладные науки сегодня Материалы IV международной научно-практической конференции. Научно-издательский центр «Академический». North Charleston, SC, USA. — 2014. — с. 88.

6. Козлова, Н. С. Социальные сети: теоретический анализ и эмпирическое исследование // Гуманитарные проблемы современности: человек и общество: монография / С. В. Голикова, О. М. Горева, И. В. Гурьянова и др. — Книга 22. — Новосибирск: Издательство ЦРНС, 2014. — 248 с. С. 162–181
7. Панкова, Т. В., Сергеева Н. В. Исследование интернет-зависимости подростка: // Современная педагогика. — 2014. — № 3. URL: <http://pedagogika.snauka.ru/2014/5/2328> (дата обращения: 13.04.2015).

Множественный линейный регрессионный анализ самооценки психических состояний, жизнестойкости, негативной коммуникативной установки и самоотношения у работающих и неработающих пенсионеров до 65 лет

Коноплёв Николай Николаевич, магистр психологии

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

Каждый человек отличается своеобразием реакций на воздействия окружающей действительности. Некоторые из этих реакций закрепляются в повседневной жизни и становятся обычным для данного человека образом поведения в тех или иных условиях. Личность наиболее ярко проявляется в поступках, поведении и деятельности человека, особенно в его сознательных и преднамеренных действиях и поступках. Именно по ним мы судим о том, что представляет собой человек.

Автор полагает, что конструктивное мышление личности возможно диагностировать по уровню позитивных и негативных установок личности, так как установка — это состояние готовности субъекта к определённой активности, в определённой ситуации в соответствии с представлением субъекта об окружающей действительности и отношения к ней. Установка (далее У.) — источник психической энергии, которую она через имманентную потребность личности черпает из реального мира при первой же встрече данной потребности с ним как с единственно возможным объектом своего удовлетворения. Ибо У. не только переводит энергию внешнего раздражения в ту или иную определенную потребность в том или ином определенном предмете, а затем и в деятельность, но и посредством следующей за этим объективации делает возможным переход самой этой потребности в сознание. За чем следует побуждение к активности непосредственно связанных с ней («сущностных сил» личности, вплоть до побуждения к активности скрытых психических образований, как под-, так и надсознательных. Будучи носителем определенной неудовлетворенной потребности, У. управляет ими, как бы заставляя личность извлекать из себя свои «старые знания» — весь свой прошлый опыт, в систему которого входят не только отдельные отщепленные от сознания явления ее бессознательной психики, ее неосознаваемые психические переживания и «мотивы» в целом, но и возникшие и реализовавшиеся раньше вместе с ними ее фиксированные установки, ныне выступающие как своего рода готовые формы (шаблоны) деятельности, через которые, при наличии той или иной

актуальной установки, снова пробивают себе дорогу все эти подспудные бессознательные психические образования личности — и те же ее неосознаваемые психические «мотивы», и те же ее неосознаваемые психические переживания вообще.

Психологическое здоровье — состояние душевного благополучия. Включает в себя реализацию потребностей в хорошем самочувствии, позитивном самоотношении и в труде (самореализации). Согласно биопсихосоциальной модели представления понятия психологического здоровья можно выделить:

1. Биологическое индивида (организма) — активность субъекта определено системой «организм — среда» и вызывается потребностями в самосохранении, индикатором которого является самочувствие (методика самооценки психического состояния (СПС) Г. Ю. Айзенка).

2. На уровне психическом в него включены элементы биологического и часть социального индивида. Активность подчинена потребности в принадлежности человека к общности, в признании его этой общностью. Быть принятым другими людьми отражается в самоотношении (методика Личностного семантического дифференциала института им. В. М. Бехтерева)

3. На уровне социальном включает в себя активность личности и вызывается потребностью в труде (самореализации). Конструктивное мышление личности возможно диагностировать по уровню позитивных и негативных установок личности, так как установка — это состояние готовности субъекта в определённой активности, в определённой ситуации в соответствии с представлением субъекта об окружающей действительности и отношения к ней. (методика «тест жизнестойкости» Д. А. Леонтьев, Е. И. Рассказова), (методика диагностики негативной коммуникативной установки (В. В. Бойко) [1].

Согласно принципу системности — низшее подчиняется высшему, то можно предположить, что потребность личности в труде (самореализации) будет влиять на психологическое (самоотношение) и биологическое самочувствие человека. Иными словами, у неработающих

пенсионеров будет существовать тенденция к снижению конструктивного мышления, самоуважения и самочувствия [2].

Выборка случайная. Работающие пенсионеры до 65 лет, средний возраст 58 лет ($N=312$); неработающие пенсионеры до 65 лет, средний возраст 61 год ($N=312$). Г. Новополоцк, Республика Беларусь.

Цель исследования: выявить наиболее характерные взаимосвязи между самооценкой психического состояния, самоотношением и установками личности с помощью метода множественного регрессионного анализа.

Гипотезы:

1. Структура взаимосвязей СПС с компонентами жизнестойкости у работающих и неработающих пенсионеров различна.

2. Структура взаимосвязи СПС и негативной коммуникативной установки у работающих и неработающих пенсионеров различна.

3. Взаимосвязь самоотношения и жизнестойкости у работающих и неработающих пенсионеров имеет различия.

4. Взаимосвязь самоотношения и негативной коммуникативной установки у работающих и неработающих пенсионеров имеет различия.

Для решения поставленных задач, выраженных в гипотезах, был выбран метод множественного регрессионного анализа. Взаимосвязь между переменными можно выразить, как зависимость между величиной (независимая переменная) и функцией (зависимая переменная). Изменение функции в зависимости от изменения одного или нескольких аргументов называется регрессией. Количественное представление связи в виде зависимости между зависимой и независимыми переменными называется регрессионным анализом.

Главная задача регрессионного анализа заключается в нахождении коэффициентов регрессии и уровня значимости между аналитическими выражениями, связывающих между собой изучаемые переменные. Коэффициент регрессии представляет собой величину, на которую в среднем изменится зависимая переменная, при увеличении независимой переменной на 1 единицу измерения. Результаты диагностики обработаны в программе IBM SPSS Statistics 20.

Взаимосвязь самооценки психических состояний (СПС) с субшкалами жизнестойкости работающих и неработающих пенсионеров отражены в таблице 1.

С помощью методики СПС определяются уровни таких психических свойств, как **Тревожность**, **Фрустрация**, **Агрессивность** и **Ригидность**.

Компоненты жизнестойкости: **Вовлечённость**. Человек с развитым компонентом вовлеченности получает удовольствие от собственной деятельности. Отсутствие подобной убежденности порождает ощущение себя «вне жизни».

Контроль. Человек с сильно развитым компонентом контроля ощущает, что сам выбирает собственную дея-

тельность, свой путь. Противоположность этому — ощущение собственной беспомощности.

Принятие риска. Человек, рассматривающий жизнь как способ приобретения опыта, готов действовать в отсутствие надежных гарантий успеха, на свой страх и риск, считая стремление к простому комфорту и безопасности, обедняющим жизнь личности.

Согласно данным регрессионного анализа (см. таблицу 1) «Тревожность» у работающих пенсионеров отрицательно обусловлена установкой «Контроль». Иначе говоря, повышение установки «Контроль» на 1 балл снижает уровень «Тревожности» на 0,2 балла, при постоянных величинах «Вовлечённости» и «Принятие риска» на высокозначимом Р-уровне. Аналогичный результат и у не работающих пенсионеров. Чем выше установка на активность по отношению к событиям в жизни, тем ниже ощущение беспомощности.

«Фрустрация» у работающих пенсионеров высокозначимо отрицательно детерминирована установками: «Вовлечённость» и «Контроль» ($-0,2$). Если повысить на 1 балл установки: «Вовлечённость» и «Контроль», то «Фрустрация» снизится на 0,2 балла.

У неработающих пенсионеров отрицательная ($-0,2$) высокозначимая взаимосвязь существует с одной переменной «Контроль». Из этого можно сделать вывод, что установка на участие в происходящих событиях и чувство инициативы жизни снижает уровень «Фрустрации» у работающих и неработающих пенсионеров.

«Агрессивность» у работающих пенсионеров и неработающих пенсионеров более обусловлена с отрицательным знаком с «Вовлечённостью», у неработающих пенсионеров в меньшей степени ($-0,2$ и $0,05^*$) соответственно. Чем больше «Вовлечённость» (уверенность, что мир великодушен), тем меньше «Агрессивность».

Психическая «Ригидность» у работающих пенсионеров отрицательно высокозначима связана на уровне ($-0,1$) или 10% с переменной «Вовлечённость». У неработающих пенсионеров «Ригидность» отрицательно ($-0,2$) статистически значимо связана с переменной «Принятие риска» (позитивное принятие трудности).

Выводы: жизнестойкие убеждения оказывают позитивное влияние на деструктивные психические состояния благодаря готовности активно действовать и уверенности в возможности влиять на ситуацию. Для работающих пенсионеров актуальна установка на удовольствие от собственной деятельности. Для неработающих пенсионеров актуальна установка, способствующая активному преодолению трудностей.

Результаты статистически значимых взаимосвязей СПС и негативной коммуникативной установки представлены в таблице 2.

Признаки негативной коммуникативной установки:

1. Завуалированная жестокость в отношениях к людям, в суждениях о них. 2. Открытая жестокость в отношениях к людям. 3. Обоснованный негативизм в суждениях о людях. 4. Брызжание, то есть склонность делать необо-

аблица 1

Статистически значимые результаты множественного регрессионного анализа самооценки психических состояний с субшкалами жизнестойкости у работающих и неработающих пенсионеров

Пенсионеры	Переменные	Свободный член (константа)	Коэффициент регрессии
Работающие	Тревожность — Контроль	16,2	-0,2 ***
	Фрустрация — Вовлечённость	18,7	-0,2 ***
	Фрустрация — Контроль	18,7	-0,2 ***
	Агрессивность — Вовлечённость	8,7	-0,2 ***
	Ригидность — Вовлечённость	13,6	-0,1 ***
Неработающие	Тревожность — Контроль	14,1	-0,2 ***
	Фрустрация — Контроль	16,2	-0,2 ***
	Агрессивность — Вовлечённость	11,6	-0,05 *
	Ригидность — Принятие риска	13,1	-0,2 **
$p < 0,001$; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$			

Таблица 2

Статистически значимые результаты множественного регрессионного анализа самооценки психических состояний с субшкалами негативной коммуникативной установки у работающих и неработающих пенсионеров

Пенсионеры	Переменные	Свободный член (константа)	Коэффициент регрессии
Работающие	Тревожность — Обоснованный негативизм в суждениях о людях	4,1	0,4 **
	Фрустрация — Обоснованный негативизм в суждениях о людях	2,3	0,4 *
	Фрустрация — Брюзжание, то есть склонность делать необоснованные обобщения негативных фактов в области взаимоотношений с партнерами и в наблюдении за социальной действительностью	2,3	0,3 ***
	Агрессивность — Обоснованный негативизм в суждениях о людях	5,5	0,6 **
	Ригидность — Обоснованный негативизм в суждениях о людях	5,5	0,3 †
Неработающие	Тревожность — Обоснованный негативизм в суждениях о людях	4,9	0,6 *
	Фрустрация — Обоснованный негативизм в суждениях о людях	3,2	0,3 †
	Агрессивность — Обоснованный негативизм в суждениях о людях	4	0,3 †
	Ригидность — Обоснованный негативизм в суждениях о людях	6,4	0,4 *
$p < 0,001$; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$; † $0,05 > p > 0,1$			

снованные обобщения негативных фактов в области взаимоотношений с партнерами и в наблюдении за социальной действительностью. 5. Негативный личный опыт общения с окружающими.

Согласно данным таблицы тревожность, фрустрация, агрессивность и ригидность у работающих и неработающих пенсионеров в большей степени обусловлены такой негативной коммуникативной установкой как «Обоснованный негативизм в суждениях о людях». Негативная

установка «Обоснованный негативизм в суждениях о людях» выражается, например, в таких положительных ответах на вопросы как: 1. Высокоставленные должностные лица, как правило, ловкачи и хитрецы. 2. Большинство работников на предприятиях и в учреждениях старается прибрать к рукам все, что плохо лежит. 3. Люди, как правило, безынициативны в работе.

Вывод: у работающих и неработающих пенсионеров, чем выше обоснованный негативизм в суждениях о людях,

тем выше тревожность (0,4 и 0,6) соответственно, фрустрация (0,4 и 0,3) соответственно, агрессивность (0,6 и 0,3) соответственно, ригидность (0,3 и 0,4) соответственно. У работающих пенсионеров в отличие от неработающих фрустрация положительно высокосвязана (0,3) с такой негативной коммуникативной установкой как брюзжание. Склонность делать необоснованные обобщения негативных фактов в области взаимоотношений с партнерами и в наблюдении за социальной действительностью.

Статистически значимые результаты множественного регрессионного анализа самоотношения с субшкалами жизнестойкости у работающих и неработающих пенсионеров представлены в таблице 3.

Переменные методики ЛСД, характеризующие самоотношение: фактора Оценка результаты свидетельствуют об уровне самоуважения. Фактор Силы свидетельствует о развитии волевых сторон личности, как они осознаются самим испытуемым. Фактор Активности в самооценках интерпретируется как свидетельство экстравертированности личности.

Самоотношение у работающих пенсионеров (см. таблицу 3) в большей мере определено статистически высокосвязанной положительной связью на уровне (0,3) фактора Оценка (самоуважение) с «Вовлечённостью» (радостное переживание своих действий) и фактор Силы (уверенность в себе) с переменной «Контроль» (переживание результата от инициативы) (0,2).

У неработающих пенсионеров все факторы самоотношения: Оценка, Силы, Активности более взаимосвязаны с переменными «Жизнестойкости». Иначе говоря, конструктивное мышление в большей мере актуально для неработающих пенсионеров.

Анализируя таблицу 4, где представлены статистически значимые результаты множественного регрессионного анализа факторов самоотношения с субшкалами негативной коммуникативной установки у работающих

и неработающих пенсионеров, можно говорить, о том что у работающих пенсионеров фактор Оценка (самоуважение) отрицательно статистически значимо зависит от негативной установки «Открытая жестокость в отношениях к людям» (-0,1) или 10%. Иначе говоря, если увеличится на 1 балл негативная установка, то на 10%, снизится самоуважение. Установка «Открытая жестокость в отношениях к людям», даёт положительные ответы на утверждение, например: «Добро должно быть с кулаками»; «Надо бояться больше людей, а не зверей».

Фактор Активности (общительность) у работающих пенсионеров положительно (0,4) с погрешностью в 5% связан с установкой «Брюзжание». Положительные утверждения, например: «Молодёжь разучилась испытывать глубокое чувство любви»; «Подростки сегодня воспитаны хуже». Таким образом, чем выше склонность делать необоснованные обобщения негативных фактов в области взаимоотношений с партнерами и в наблюдении за социальной действительностью, тем выше эмоциональные реакции при общении.

У неработающих пенсионеров на фактор Оценка (самоуважение) в большей мере влияет «Обоснованный негативизм», положительно высокосвязано (1,9), «Брюзжание» отрицательно высокосвязано (-0,9) и «Негативный личный опыт» (-0,2) отрицательно, 5% погрешность.

Фактор Силы (уверенность в себе) более обусловлен влиянием переменной «Обоснованный негативизм» положительно (1,2) высокосвязано и отрицательно переменной «Брюзжание» (-0,3) с тенденцией к статистической значимости.

Фактор Активности (общительность) в большей мере зависит от переменной «Обоснованный негативизм», положительно высокосвязано (1,3) и отрицательно с переменными «Брюзжание» и «Негативный личный опыт» (-0,4 и -0,3) соответственно.

Вывод: для работающих пенсионеров отрицательное влияние на самоуважение оказывают негативные оценки

Таблица 3

Статистически значимые результаты множественного регрессионного анализа самоотношения с субшкалами жизнестойкости у работающих и неработающих пенсионеров

Пенсионеры	Переменные	Свободный член (константа)	Коэффициент регрессии
Работающие	Фактор оценки — Вовлечённость	31,5	0,3 ***
	Фактор силы — Контроль	26,9	0,2 ***
Неработающие	Фактор оценки — Вовлечённость	26,3	0,2 ***
	Фактор оценки — Принятие риска	26,3	0,2 *
	Фактор силы — Вовлечённость	20,9	0,2 ***
	Фактор силы — Контроль	20,9	0,2 *
	Фактор активности — Вовлечённость	18,6	0,2 ***
	Фактор активности — Контроль	18,6	0,2 **
	Фактор активности — Принятие риска	18,6	0,2 †
p < 0,001; ** p < 0,01; * p < 0,05; † 0,05 > p > 0,1			

Таблица 4

Статистически значимые результаты множественного регрессионного анализа самоотношения с субшкалами негативной коммуникативной установки у работающих и неработающих пенсионеров

Пенсионеры	Переменные	Свободный член (константа)	Коэффициент регрессии
Работающие	Фактор оценки — Открытая жестокость в отношениях к людям	40	-0,1 **
	Фактор активности — Брюзжание, то есть склонность делать необоснованные обобщения негативных фактов в области взаимоотношений с партнерами и в наблюдении за социальной действительностью.	32,9	0,4 *
Неработающие	Фактор оценки — Обоснованный негативизм в суждениях о людях	38	1,9 ***
	Фактор оценки — Брюзжание	38	-0,9 ***
	Фактор оценки — Негативный личный опыт общения с окружающими	38	-0,2 *
	Фактор силы — Обоснованный негативизм в суждениях о людях	34	1,2 ***
	Фактор силы — Брюзжание	34	-0,3 †
	Фактор активности — Обоснованный негативизм в суждениях о людях	35,4	1,3 ***
	Фактор активности — Брюзжание	35,4	-0,4 *
	Фактор активности — Негативный личный опыт общения с окружающими	35,4	-0,3 ***
$p < 0,001$; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$; † $0,05 > p > 0,1$			

и переживание по поводу большинства окружающих. На общительность позитивным образом оказывает влияние брюзжание. Это можно объяснить тем, что в общении работающих пенсионеров большую роль играет обсуждение негативных фактов окружающей социальной действительности.

У неработающих пенсионеров самоуважение в наибольшей мере зависит от обоснованного негативизма. Это можно объяснить тем, что за счёт самовозвышения над другими людьми пенсионеры вынуждены поддерживать самоуважение с помощью критики и логики. Следует отметить, что у неработающих пенсионеров влияние брюзжания на самоуважение поменялось на отрицательный знак. Это можно объяснить тем, что социальная поддержка в обсуждении негативных фактов окружающей социальной действительности снизилась за счёт социальной депривации.

Все выдвинутые гипотезы в ходе исследования подтвердились. В каждом человеке есть потребность к самосовершенствованию, которая может быть удовлетворена только через созидательную позитивную деятельность. Человек умирает от отсутствия перспективы духовного роста (созидающая деятельность). Так или иначе, любая деятельность существует для того, чтобы развивать самосознание личности, а не для производства материальных ценностей. Во главе угла, прежде всего, развитие личностных качеств человека, поэтому дизайн труда необходимо конструировать с учётом человеческого фактора, это и есть культура про-

изводства. Личность в процессе труда не должна испытывать унижение, страх и т.д. Целью государства должно быть не грабить и распределять, а создание условий для самореализации творческого потенциала личности. Невозможно управлять экономикой, это иллюзия, управлять можно лишь экономическими интересами людей. В любой профессии необходим приоритет человеческого фактора. Профессионал любит свою работу, моряк должен любить море, врач — людей, учитель — детей и т.д. Любые успешно функционирующие структуры самого различного направления учитывают человеческий фактор. В пенсионном возрасте для личности открывается возможность для самосовершенствования, познание себя, улучшение своего внутреннего мира, самосознание. Ведь в конечном итоге целью жизни не могут служить объекты материального мира. Понятие самореализации связано с тем, что человек становится профессионалом, его труд, творчество востребовано в социуме, а материальное вознаграждение является результатом (побочный эффект) творческой работы.

Пенсионерам предлагается осваивать знания о человеке для того, чтобы раскрыть свой внутренний потенциал для творческой деятельности, направленной на улучшение своего внутреннего мира. Мудрость — это психосоциальное качество личности, благодаря которому человек признаёт относительность знаний, приобретённых на протяжении жизни. Мудрость обретается лишь в процессе познания себя.

Литература:

1. Коноплёв, Н. Н. Характеристика компонентов психологического здоровья работающих и неработающих пенсионеров [Текст] / Н. Н. Коноплёв // Актуальные вопросы современной психологии: материалы III междунар. науч. конф. (г. Челябинск, февраль 2015 г.). — Челябинск: Два комсомольца, 2015. — с. 52–55.
2. Коноплёв, Н. Н. Характеристики психологического здоровья у работающих и неработающих пенсионеров до 65 лет (одна и та же выборка) [Текст] / Н. Н. Коноплёв, М. А. Курилович // Современная психология: материалы III междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2014 г.). — Казань: Бук, 2014. — с. 48–52.

Множественный линейный регрессионный анализ способности к эмпатии, общей коммуникативной толерантности, ригидности и удовлетворённости браком супругов на разных этапах жизненного цикла семьи

Коноплёва Людмила Семёновна, магистр психологии

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

В настоящее время существует дефицит эмпирических исследований по проблемам, связанным с формированием толерантного сознания, толерантного поведения и толерантной личности. Исследований по обобщению накопленного эмпирического материала по проблеме толерантного сознания так же недостаточно. Исследование взаимоотношений между супругами затруднительно, так как экспериментальные методы трудно применимы. Эффективность межличностного взаимодействия и взаимопонимания в семье строятся на способности каждого из супругов принимать себя, другого, сопереживать и поддерживать друг друга.

В рамках магистерской диссертации (2013–2014 гг.) проводилось исследование по изучению психологических характеристик толерантного сознания у супругов на разных этапах жизненного цикла семьи методом поперечных срезов. В магистерской диссертации представлены результаты количественно качественного анализа кросстабулирования по шести стратам. Выполнен статистический и графический анализ результатов Н-критерия Краскала Уоллиса и проведён факторный анализ, в результате которого изучены и описаны структуры взаимосвязей между изучаемыми переменными, характеризующими толерантное сознание супругов. Результаты исследования опубликованы и находятся в НЭБ [2,3,4,5,6].

Дальнейшее исследование проводится в рамках подготовки к защите диссертационного исследования на соискание учёной степени кандидата психологических наук.

В основе разделения изучаемых выборок положена классификация Авнера Баркаи. Автор предлагает изучать семейные пары по признаку разного социального статуса детей в структуре семьи [7].

Согласно классификации названного автора созданы 6 страт для проведения исследования по изучению характеристик толерантности: 1) супруги без детей, средний возраст 25 лет, средний стаж семейной жизни 2,7 лет,

(N=100); 2) супруги с малыми детьми, средний возраст 28 лет, средний стаж семейной жизни 4,5 года, (N=100); 3) супруги, у которых дети посещают детский сад, средний возраст 32 года, средний стаж семейной жизни 7 лет, (N=100); 4) супруги, где дети школьники, средний возраст 40 лет, средний стаж семейной жизни 12 лет, (N=100); 5) супруги, у которых дети отчасти независимы от родителей, средний возраст 50 лет, средний стаж семейной жизни 22 года, (N=100); 6) супруги, где дети оставили родителей, средний возраст 55 лет, средний стаж семейной жизни 30 лет, (N=100).

Толерантность — это интегральная характеристика личности, определяющая его способность в проблемных и кризисных ситуациях активно взаимодействовать с внешней средой с целью восстановления своего нервно-психического равновесия, успешной адаптации. Толерантное сознание супругов выражается в способности человека принимать другого во всём его многообразии. В основе позитивного взаимодействия личности с окружающим миром лежит сформированное толерантное сознание.

В зарубежном и отечественном подходах к изучению жизненных циклов семьи распространены подходы: в отечественной — Э. К. Васильева, С. Кратохвил, В. Сатир, в зарубежной — Р. Хилл, Р. Нойберт, А. Баркаи. В классификации этапов существует определённая аналогия: статистика кризисов семьи (отечественный подход) совпадает с изменением места детей в семейной структуре (зарубежный подход). Жизненный цикл семьи — это определённая последовательность стадий, которые проходит любая семья в соответствии с физиологическими, психологическими и нравственными изменениями, происходящими с её членами. На каждой стадии жизненного цикла семьи меняются условия жизни для всех её членов. Иначе говоря, с изменением структуры семьи, изменяются её функции.

Толерантное сознание согласно функциональному подходу предлагается диагностировать по двум параметрам: внутреннему и внешнему. Для диагностики внутреннего аспекта толерантного сознания предлагается использовать методики: «Опросник удовлетворённости браком» (В.В. Столин) и «Диагностика уровня эмпатических способностей» (В.В. Бойко) — способность к эмпатии является внутренним механизмом восприятия и понимания людьми друг друга при общении, позволяет предугадывать и предсказывать эмоциональное состояние других людей. С помощью эмпатии происходит отождествление себя при общении с другим человеком с целью понимания его эмоциональной среды. С помощью методики «Опросник удовлетворённости браком» (В.В. Столин) можно определить уровень эмоционального фона взаимоотношений между супругами или психологический климат в семье. Поэтому уровень эмоционального отношения к своей семье у брачных партнёров будет индикатором развития толерантного сознания личности.

Внешний аспект толерантного сознания (поведенческий) диагностируется следующими методиками: «Томский опросник ригидности» (Г.В. Залевский) — ригидность — не способность играть свою роль, предвидеть роли других людей, а потому не в состоянии успешно играть свою собственную роль по отношению к ним; «Общая коммуникативная толерантность» (В.В. Бойко) — способность к позитивному общению с другими людьми.

В ходе теоретического и эмпирического исследования проблемы формирования толерантного сознания супругов на разных этапах жизненного цикла семьи автор обращает внимание на важность способности к любви, механизмом которой выступает способность к эмпатии [1]. Для детального изучения взаимосвязи способности к эмпатии с переменными ригидности и общей коммуникативной толерантности у супругов на разных этапах жизненного цикла семьи с помощью программы IBM SPSS Statistics 20 проведён множественный линейный регрессионный анализ. В качестве зависимой переменной выступает способность к эмпатии, а независимыми переменными (предикторами) выступают субшкалы ригидности и отдельно субшкалы общей коммуникативной толерантности. Для изучения влияния способности к эмпатии на удовлетворённость браком у супругов на разных этапах жизненного цикла семьи проведён парный линейный регрессионный анализ. Зависимой переменной выступает удовлетворённость браком, а независимой (предиктор) — способность к эмпатии. Расчёты проводились отдельно по шести стратам.

Цель исследования: выявить наиболее характерные взаимосвязи способности к эмпатии с общей коммуникативной толерантностью, ригидностью и удовлетворённостью браком у супругов на разных этапах жизненного цикла семьи методом регрессионного анализа.

Гипотезы исследования: 1. У супругов на разных этапах жизненного цикла семьи способность к эмпатии обусловлена различными интолерантными установками личности.

2. У супругов на разных этапах жизненного цикла семьи способность к эмпатии имеет различия в аспектах проявления психической ригидности. 3. У супругов на разных этапах жизненного цикла семьи взаимосвязь способности к эмпатии и удовлетворённости браком имеет различия.

Рассмотрим таблицу 1, где представлены статистически значимые результаты множественной линейной регрессии способности к эмпатии и общей коммуникативной толерантности (низкие коэффициенты регрессии с низким Р-уровнем в таблицу не вносились). Субшкалы общей коммуникативной толерантности: 1. Неприятие или непонимание индивидуальности другого человека. 2. Использование себя в качестве эталона при оценке поведения и образа мыслей других людей. 3. Категоричность или консерватизм в оценках других людей. 4. Неумение скрывать или сглаживать неприятные чувства при столкновении с некоммуникабельными качествами партнёров. 5. Стремление переделать, перевоспитать партнёров. 6. Стремление подогнать партнёра под себя, сделать его «удобным». 7. Неумение прощать другим ошибки, неловкость, непреднамеренно причиненные вам неприятности. 8. Нетерпимость к физическому или психическому дискомфорту, создаваемому другими людьми. 9. Неумение приспосабливаться к характеру, привычкам и желаниям других.

У супругов без детей в большей мере способность к эмпатии детерминирована переменной общей коммуникативной толерантности «Стремление подогнать партнёра под себя, сделать его «удобным»». Повышение величины «Стремление подогнать партнёра под себя, сделать его «удобным»» на 1 балл статистически значимо снижает способность к эмпатии на 0,8 балла при постоянных значениях остальных субшкал общей коммуникативной толерантности. У супругов с малыми детьми эмпатия в наибольшей степени отрицательно с тенденцией к статистической значимости обусловлена переменной «Консерватизм в оценках других людей» при ($k = -0,4$). У супругов, у которых дети посещают детский сад, также переменная «Категоричность или консерватизм в оценках других людей» отрицательно значима взаимосвязана со способностью к эмпатии ($k = -0,6$). У супругов, где дети школьники, наибольшее влияние на способность к эмпатии значимо отрицательно оказывает переменная «Категоричность или консерватизм в оценках других людей» ($k = -0,5$) и с тенденцией к статистической значимости отрицательно переменная «Неприятие или непонимание индивидуальности другого человека» ($-0,5$). У супругов, у которых дети отчасти независимы от родителей, на способность к эмпатии в наибольшей мере влияет «Неприятие или непонимание индивидуальности другого человека» ($-1,4$) и в меньшей мере «Неумение скрывать или сглаживать неприятные чувства при столкновении с некоммуникабельными качествами партнёров» ($-0,5$). У супругов, где дети оставили родителей, наибольшее значение коэффициента ($-0,6$) принадлежит переменной «Неприятие или непонимание индивиду-

Таблица 1

Статистически значимые результаты анализа множественной регрессии способности к эмпатии и общей коммуникативной толерантности супругов на разных этапах жизненного цикла семьи

Страты	Переменные	Свободный член (константа)	Коэффициент регрессии
1. Супруги без детей (N = 100)	Эмпатия — Стремление подогнать партнера под себя, сделать его «удобным»	18,4	-0,8 **
2. Супруги с малыми детьми (N = 100)	Эмпатия — Консерватизм в оценках других людей	22,9	-0,4 †
3. Супруги, у которых дети посещают детский сад (N = 100)	Эмпатия — Консерватизм в оценках других людей	20,3	-0,6 *
4. Супруги, где дети-школьники (N = 100)	Эмпатия — Неприятие или непонимание индивидуальности другого человека	24,5	-0,5 †
	Эмпатия — Консерватизм в оценках других людей	24,5	-0,5 *
5. Супруги, у которых дети отчасти независимы от родителей (N = 100)	Эмпатия — Неприятие или непонимание индивидуальности другого человека	27,5	-1,4 ***
	Эмпатия — Неумение скрывать или сглаживать неприятные чувства при столкновении с некоммуникабельными качествами партнеров	27,5	-0,5 †
6. Супруги, где дети оставили родителей (N = 100)	Эмпатия — Неприятие или непонимание индивидуальности другого человека	32,8	-1,6 ***
	Эмпатия — Использование себя в качестве эталона при оценке поведения и образа мыслей других людей	32,5	-0,7 **
	Эмпатия — Стремление переделать, перевоспитать партнеров	32,5	-0,5 †
	Эмпатия — Неумение приспосабливаться к характеру, привычкам и желаниям других	32,5	-0,6 *

$p < 0,001$; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$; † $0,05 > p > 0,1$

альности другого человека». Затем по нисходящей «Использование себя в качестве эталона при оценке поведения и образа мыслей других людей» (-0,7), «Неумение приспосабливаться к характеру, привычкам и желаниям других» (-0,6) и «Стремление переделать, перевоспитать партнеров» (-0,5).

На первых этапах жизненного цикла семьи способность к эмпатии в наибольшей степени блокируется категоричным, консервативным поведением супругов. В дальнейшем наибольшее отрицательное влияние на способности к эмпатии оказывает неприятие индивидуальности другого человека. Наибольший спектр интолерантных установок личности, проявляющихся в процессе общения, присущ супругам, у которых дети оставили родителей.

Рассмотрим взаимосвязь способности к эмпатии и психической ригидности (см. таблицу 2). Субшкалы симптомокомплекса ригидности:

1. Актуальная ригидность.
2. Сензитивная ригидность.
3. Установочная ригидность.
4. Ригидность как состояние.

5. Преморбидная ригидность.

У супругов без детей статистически значимой взаимосвязи способности к эмпатии и изучаемых переменных не обнаружено. У супругов с малыми детьми наибольшее влияние на способность к эмпатии оказывает переменная «Ригидность как состояние». Если на 1 балл повысится значение ригидности, то способность к эмпатии статистически значимо снизится на 0,3 балла или на 30%, при постоянных значениях остальных переменных психической ригидности. У супругов, у которых дети посещают детский сад, незначительно (-0,08) с тенденцией к статистической значимости «Преморбидная ригидность» снижает уровень эмпатических способностей. У супругов, где дети школьники, две переменные незначительно с тенденцией к статистической значимости оказывают влияние на понижение способности к эмпатии — «Установочная ригидность» и «Ригидность как состояние». У супругов, у которых дети отчасти независимы от родителей, определяющие значения в снижении способности к эмпатии имеют «Установочная ригидность» и «Преморбидная ригидность» (-0,1) и (-0,2) соответственно, при стати-

Таблица 2

Статистически значимые результаты анализа множественной регрессии способности к эмпатии и ригидности супругов на разных этапах жизненного цикла семьи

Страты	Переменные	Свободный член (константа)	Коэффициент регрессии
1. Супруги без детей (N = 100)	Эмпатия — Ригидность как состояние	22,8	0,2 [†]
2. Супруги с малыми детьми (N = 100)	Эмпатия — Ригидность как состояние	26,3	-0,3 *
3. Супруги, у которых дети посещают детский сад (N = 100)	Эмпатия — Преморбидная ригидность	21,2	-0,08 [†]
4. Супруги, где дети школьники (N = 100)	Эмпатия — Установочная ригидность	25,7	-0,1 [†]
	Эмпатия — Ригидность как состояние	25,7	-0,2 [†]
5. Супруги, у которых дети отчасти независимы от родителей (N = 100)	Эмпатия — Установочная ригидность	31,9	-0,1 *
	Эмпатия — Преморбидная ригидность	31,9	-0,2 **
6. Супруги, где дети оставили родителей (N = 100)	Эмпатия — Преморбидная ригидность	34,9	-0,3 ***
p < 0,001; ** p < 0,01; * p < 0,05; †0,05 > p > 0,1			

стически значимом значении Р-уровня. Супруги, где дети оставили родителей, наибольшее влияние на способность к эмпатии оказывает «Преморбидная ригидность» отрицательна (-0,3) высокозначима.

Анализируя коэффициенты регрессии субшкал психической ригидности в изучаемых выборках, следует отметить выраженное влияние ригидности как состояния на способности к эмпатии у супругов с малыми детьми. Это можно объяснить тем, что при появлении ребёнка происходит адаптация к новой социальной роли. Супруги, у которых дети отчасти независимы от родителей, и у которых дети оставили родителей, наибольшее влияние на способности к эмпатии оказывает преморбидная ригидность. Иначе говоря, ретроспективная оценка своего поведения. В целом, ригидные установки незначительно оказывают влияние на способность к эмпатии.

Способность к эмпатии (см. таблицу 3), начинает влиять на удовлетворённость браком у супругов, у которых дети посещают детский сад. Это можно объяснить тем, что социальная ответственность родителей перед ребёнком способствует развитию способности к эмпатии и, как видно из таблицы 3, с ростом жизненного цикла семьи влияние эмпатии увеличивается. Иными словами, если увеличить на 1 балл способность к эмпатии у супругов, у которых дети посещают детский сад, то удовлетворённость браком повысится на 0,4 балла; у супругов, где дети школьники — на 0,7 баллов; у супругов, у которых дети отчасти независимы от родителей — на 0,5 баллов; у супругов, где дети оставили родителей — на 0,9 баллов, при высокозначимом статистическом уровне.

Вывод: понимание эмоциональной сферы других людей, причин, вызывающие те или иные эмоции, позво-

Таблица 3

Статистически значимые результаты парного регрессионного анализа удовлетворённости браком и способности к эмпатии супругов на разных этапах жизненного цикла семьи

Страты	Переменные	Свободный член (константа)	Коэффициент регрессии
3. Супруги, у которых дети посещают детский сад (N = 100)	Удовлетворённость браком — Эмпатия	19,7	0,4 *
4. Супруги, где дети школьники (N = 100)	Удовлетворённость браком — Эмпатия	12,2	0,7 ***
5. Супруги, у которых дети отчасти независимы от родителей (N = 100)	Удовлетворённость браком — Эмпатия	25,7	0,5 **
6. Супруги, где дети оставили родителей (N = 100)	Удовлетворённость браком — Эмпатия	17,2	0,9 ***
p < 0,001; ** p < 0,01; * p < 0,05			

ляет прогнозировать действие других людей, а поэтому и эффективно управлять. Эмоции выполняют функцию контроля психической деятельности человека и управляют его поведением, поэтому эмпатия способствует предугадыванию событий. Индивидуальность другого человека представляет собой систему отношений к самому себе, другим людям и окружающему миру. Смысл жизни, мотивация, самосознание являются основными составляющими личности. Развитое чувство любви

путём эмпатических способностей позволяет безошибочно представлять личностный портрет другого человека и прагматично выстраивать с ним отношения. Способность к эмпатии развивается в онтогенезе, значит, её возможно развивать. Выдвинутые в ходе исследования гипотезы подтвердились. Способность к эмпатии как внутренний компонент человеческого сознания играет большую роль в формировании толерантного сознания личности человека.

Литература:

1. Коноплёва, Л. С. Роль эмпатии и любви в семейных отношениях в аспекте толерантного сознания / Л. С. Коноплёва, М. А. Курилович // *Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии*. — Сб. ст. по материалам XXXVI междунар. науч. — практ. конф. № 1 (36). — Новосибирск: Изд. «СибАК», 2014. — с. 201–206.
2. Коноплёва, Л. С. Анализ ригидности и удовлетворённости браком у семейных пар с разным социальным статусом детей в структуре семьи / Л. С. Коноплёва, М. А. Курилович // *Universum: Психология и образование: электрон. научн. журн.* 2014. № 3 (4). URL: <http://www.universum.com/en/psy/archive/item/1089>.
3. Коноплёва, Л. С. Анализ общей коммуникативной толерантности у семейных пар с разным социальным статусом детей в структуре семьи / Л. С. Коноплёва, М. А. Курилович // *Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии*. — Сб. ст. по материалам XXXVII междунар. науч. — практ. конф. № 2 (37). — Новосибирск: Изд. «СибАК», 2014. — с. 117–125.
4. Коноплёва, Л. С. Анализ способности к эмпатии у семейных пар с разным социальным статусом детей в структуре семьи [Текст] / Л. С. Коноплёва, М. А. Курилович // *Психологические науки: теория и практика: материалы II междунар. науч. конф.* (г. Москва, март 2014 г.). — М.: Буки-Веди, 2014. — с. 35–38.
5. Коноплёва, Л. С. Факторы толерантного сознания у семейных пар с разным социальным статусом детей в структуре семьи [Текст] / Л. С. Коноплёва, М. А. Курилович // *Современная психология: материалы III междунар. науч. конф.* (г. Казань, октябрь 2014 г.). — Казань: Бук, 2014. — с. 52–60.
6. Психодиагностика толерантности личности / под ред. Г. У. Солдатовой, Л. А. Шайгеровой. — М.: Смысл, 2008. — 172 с.
7. Barcai, A. Normative family development / A. Barcai // *Journal of marriage and family therapy* 1981. — Vol.7. — № 3. — P. 353–358.

Специфика этнического самосознания алтайцев в контексте возрождения традиционных верований

Короткова Алена Александровна, кандидат социологических наук, доцент
Алтайский филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (г. Барнаул)

Обращение к проблематике этнического самосознания обосновано тем, что именно оно лежит в основе формирования культуры межнациональных отношений в любом социуме. В условиях клерикализации российского общества, ставшей доминирующей тенденцией в 2000-е гг., у коренного населения Республики Алтай заметна актуализация традиционных верований, которые оказывают мощное влияние на формирование этнического самосознания народа.

Проблема становления этнического самосознания является сложной и противоречивой, особенно в современных социокультурных условиях, однако для ее решения необходимо четко разобраться в понятиях. На сегодняшний день существуют различные точки зрения

толкования категории «этническое самосознание», но зависят они от понимания категории «этнос».

Наиболее гносеологически ценным мы считаем определение данное Головневой Е. В. Согласно ее точке зрения этнос может быть рассмотрен как особое «общественное формирование», которое консолидирует и характеризует, с одной стороны, наличие социальных потребностей и интересов, сознания, нравственности, деятельности, специфических форм отношений с внешним миром, а с другой, — устойчивость в социальном пространстве, биологическое воспроизводство, наличие базовых культурных ценностей, выражающихся в единстве культурных форм этноса, наличие единого поля коммуникаций и взаимодействия, обеспечение идентификации для

членов своей группы и признание их другими группами, наличие фундаментальных связей с различными общественными формированиями (культурными, социальными, политическими общностями, в т.ч. государством). [3]

Таким образом, этническое самосознание представляет собой специфическую форму группового самосознания, при которой ее носитель (этнос) оказывается способным к пространственно-временной самоидентификации в рамках природной и общественной среды, самосотнесению с внешним миром и противопоставлению себя последнему. Важно отметить, что для этнического самосознания как особой формы группового самосознания, характерны: устойчивость и долговременность существования, бинарность, наличие базовых культурных ценностей, традиционность, синкретичность.

Как и в любом традиционном обществе, у алтайцев сильна историческая память, заключенная в верования, легенды, мифы и предания. Но, традиционная для этноса религия оказывает наиболее значительное влияние, как на ход этнических процессов, так и на формирование культурных ориентиров этнической группы. Данный тезис необычайно актуален в отношении современного статуса шаманизма на Алтае. Немецкий социолог Х. Кноблаух подчеркнул, что «каким бы не было трудным определение современных отношений между культурой и религией, они составляют одну из наиболее значимых составляющих турбулентности в современном обществе». [9]

Шаманизм, являясь традиционным элементом духовной жизни тюркских народов, играет значимую роль в религиозной мозаике современного Алтая. Он высткпает одной из самых ранних форм религии и как показывают историко-этнографические исследования, он являлся ранее и является сейчас органической частью всего комплекса духовной жизни народов Алтая. Алтайский шаманизм носит вербальный характер. Это учение не имеет письменного изложения своих основ, положений, деклараций. Нет канонических правил, заповедей, запретов, текстов молитв и т.д. Все учение держится на устно-визуальной базе и ритуальном реквизите. К алтайском шаманизме нет профессиональной иерархической специализации на основе определенных обрядов и испытаний, которые должны проходить шаманы (камы) при своем становлении. Считается, что камы обладают передающимся по наследству даром лечить людей при помощи магических приемов. Кам служит проводником между миром живых и миром мертвых, а также между миром людей и миром природы. Шаманы появляются по велению духов-предков, и это не требует какой-либо санкции со стороны общества или конфессиональной организации. Пройдя свое становление под покровительством духов и получив от них разрешение на изготовление бубна, кам становится признанным среди окружающих избранником божеств.

Однако разрушение на протяжении двадцатого века этой системы религиозно-философских, морально-этических и медицинских знаний, привело к разрушению этнического самосознания тюркских народов Алтая. Тем не менее, было бы ошибкой считать, что культура корен-

ного населения этого региона была полностью утрачена. На сегодняшний день, социологи фиксируют возрождение национального самосознания. И то с какой скоростью и интенсивностью это происходит, говорит о сильнейших потенциях национальной культуры алтайцев. [7,8]

Изучение этнического самосознания алтайцев тесно связано с анализом этнической структуры общества. На Алтае она необычайно сложна и запутана. По большому счету, мы фиксируем плюрализм этнического самосознания. Это выражается в многомерной этнической самоидентификации алтайцев. На вопрос, к какому роду он принадлежит, любой алтаец и сегодня ответит не задумываясь. Причастность к общности, называемой на Алтае «сеок», определяет не только самоназвание личности, но и в определенной мере предопределяет его поступки. При этом сохраняется и память о принадлежности своего рода к подразделению, являющемуся средним между сеоком и народностью. Так, в Южном Алтае «человек рода алмат знает, что его сеок вместе с другими общностями того же уровня составляет общность, именуемую «теленгит-кижи». Как известно теленгиты вместе с другими общностями того же уровня (алтай-кижи, кумандинцы, челканцы и др.) только 20в. объединились в народность, на сегодняшний день именуемую «алтайцами». [6]

Это ярко свидетельствует о том, что процесс этногенеза данной этнической группы не завершен и находится в процессе своего становления. Но следует подчеркнуть, что появление нового уровня этнической структуры не означает отмены ее предшествующих состояний. Это и делает этническую структуру современного алтайского социума уникальной и неповторимой.

Например, представители южных и северных алтайцев имеют существенные различия в наречиях, а единый алтайский язык был системно оформлен лишь в 20 веке и не является абсолютно естественным ни для одной из народностей алтайцев. [2]

Применительно к задачам нашего исследования, особенности этносоциальной структуры современного алтайского социума могут быть раскрыты через сакральные смыслы, выраженные в шаманизме.

По целому ряду этнографических исследований достоверно установлено, что основным субъектом ритуальной деятельности в шаманизме является сеок, несмотря на наличие ряда других социальных и территориальных образований. [1,6] В доминирующем числе обрядовых сюжетов главным действующим лицом выступает общность, а не личность. Интересно отметить, что самоназвание рода не упоминается напрямую, так как, создавая модель своего мира, члены сеока признавали себя единственными *людьми* среди иных существ и именовали себя просто народом. Этот факт является яркой иллюстрацией тезиса Э. Дюркгейма о том, что в язычестве объектом поклонения выступает сама социальная общность, выраженная в религиозном символе. [3] Основной функцией шаманизма на современном этапе развития общества, как и много столетий назад остается сохранение единства социальной

общности, но не искусственно созданной, а прежде всего родовой, кровной. Именно шаманизм с его ритуалами актуализирует противопоставление «мы — они», такое характерное для традиционных обществ. Поршнев Б. Ф. подчеркивает, что данная антитеза «первичнее и глубже, нежели антитеза «я — ты». [5] Наряду с общим пантеоном богов для алтайского шаманизма характерно наличие собственных божеств и духов у каждого сеока и соответственно наличие своего шамана, который поклоняется тому месту, в котором живет сеок. Иными словами у каждого рода есть «своя гора», свои святые места поклонения духам. В шаманских практиках воплотились представления о тесном родстве членов рода с природными объектами, например, с деревьями, прочно ассоциирующимися с конкретным сеоками или их группой. Именно в шаманизме наиболее полно видно, что род у алтайцев представляет собой целостный биосоциальный организм. Род и есть та группа, которая выступает объектом поклонения и обожествляется каждым, кто к этому роду принадлежит.

Безусловно, что этническое самосознание складывается под влиянием целого комплекса факторов, таких как особенности хозяйственной деятельности, природные условия и пр. Но на наш взгляд, проблема незавершен-

ности этногенеза алтайцев во многом кроется в сохраняющемся традиционном мировоззрении алтайцев и возрождении языческих практик на территории современной Республики Алтай. Шаманизм, являясь по своей сути родовой религией, полностью отражающей природные, социальные и психологические реалии рядового алтайца, является одним из факторов, который, как это не парадоксально, препятствует формированию этнической целостности этого народа.

Безусловно, что общего у алтайских шаманов больше чем различного. Единая система ценностей, сходство обрядовости и культа, традиции и обычаи, зачастую зеркально отражающие друг друга, в камланиях шаманов разных родов свидетельствует об общей культуре и ментальности алтайцев. Однако, противоречивость социальной функции шаманизма заключается в поддержании именно родовой структуры этнической группы, что безусловно выступает одним из факторов мешающих объединению алтайцев в единую этническую общность.

Таким образом, особенностью самосознания современных алтайцев России является ориентация на сохранение родоплеменных ориентаций и выраженной родо-центрической идентификации.

Литература:

1. Анохин, А. В. Материалы по шаманству у алтайцев, собранные во время путешествий по Алтаю в 1910—1912 гг. по поручению Русского Комитета для изучения Средней и Восточной Азии. // Сб. МАЭ. — Л., 1924. — Т. 4, вып. 2. — 152 с. Переиздано отдельной книгой: Материалы по шаманству у алтайцев, собранные во время путешествий по Алтаю в 1910—1912 гг. по поручению Русского Комитета для изучения Средней и Восточной Азии. — Горно-Алтайск: Ак-Чечек, 1994. — 150 с.
2. Бельгибаев, Е. А., Назаров И. И., Николаев В. В. Современные этноязыковые процессы у северных алтайцев // Этнография Алтая и сопредельных территорий: Мат-лы междунауд. науч. — практ. конф. Барнаул, 2005. Вып. 6. с. 155—157.
3. Головнёва, Е. В. Феномен этнического самосознания и его структура, 2004. <http://www.dissercat.com/>
4. Дюркгейм, Э. Социология религии и теория познания // религия и общество: хрестоматия по социологии религии. — М.: Аспект Пресс, 1996.
5. Поршнев, Б. Ф. Социальная психология и история. 2-е изд., доп. и испр. М.: Наука, 1979.
6. Сагалаев, А. М., Октябрьская И. В. Традиционное мировоззрение тюрков южной Сибири. Новосибирск 1990
7. Тадышева, Н. О. Этноконфессиональная ситуация в среде молодежи Республики Алтай. // Немецкие исследователи на Алтае: сб. материалов науч. конф. — Барнаул, 2008, М.: Аспект Пресс, 1996.
8. Намруева, Л. В. Конфессиональная идентичность монгольских народов. // Социс № 2, 2012. — 124 с.
9. Knoblauch, H. Culture and Religion in Turbulent Times — Secularization and the Transformation of Religion // Geneva, 10 September 2011 ESA 10th Conference «Social Relations in Turbulent Times». Programme book.

Влияние аутогенной тренировки на психологическую компетентность руководителя в социальной сфере

Краснов Олег Васильевич, психолог

ГБУ Самарской области «Центр социального обслуживания граждан пожилого возраста и инвалидов городского округа Сызрань»

В современных условиях вопросу профессиональной компетентности уделяется большое внимание в связи со сменой концепций учета человеческого фактора на управ-

ление человеческими ресурсами. В то же время в практической деятельности профессионалы испытывают насущную необходимость обоснования и выделения психологических

составляющих профессиональной компетентности и их актуализации в конкретной профессиональной деятельности, являющихся важным ресурсом профессионального развития и повышения эффективности деятельности.

В отечественных работах по психологии менеджмента компетентность понимают с одной стороны, как: «интегральное личностно-когнитивное качество руководителя, базирующееся на сформированности системы профессиональных знаний (экспертности) и умении их эффективно использовать». С другой — как специальные способности, которые обеспечивают эффективную реализацию системы производственно-технических функций управления (таких как: функция оперативного управления, материально-технического обеспечения, инновационную функцию, маркетинговую функцию) [2, с. 562]. Данные функции направлены непосредственно на производство, на создание его итогового продукта, и лежат в основе фундамента организации. Успешность всей деятельности зависит от выполнения данных функций. Важная особенность этих функций заключается в том, что при всей повторяемости, стандартизованности операций, их реализация осуществляется в постоянно меняющихся внешних и внутренних условиях. Степень развитости компетентности руководителя, с данной точки зрения, определяется его умением реализовывать оперативные функции управления.

Н.В. Гришина психологическую компетентность руководителя видит, прежде всего, в умении разрешать конфликты и определяет её как «понимание природы противоречий и формирование конструктивного взгляда на проблему конфликтов, умение анализировать возникающие ситуации, определять причины их возникновения, навыки управления конфликтными ситуациями, включающие в себя умения придать конструктивные формы возникающим противоречиям в межличностном взаимодействии» [3, с. 172].

Компоненты психологической компетентности профессионализма руководителя можно увидеть в исследованиях Марковой А.К. Теоретическое обоснование данных подходов является наиболее целостным и структурированным.

Маркова А.К. различает следующие виды профессиональной компетентности:

— специальная компетентность — «владение собственноручно профессиональной деятельностью на достаточно высоком уровне, способность проектировать свое дальнейшее профессиональное развитие» [4, с. 34];

— социальная компетентность — владение совместной (групповой, кооперативной) профессиональной деятельностью, сотрудничеством, а также «принятыми в данной профессии приемами профессионального общения, социальная ответственность за результаты своего профессионального труда» [4, с. 34];

— личностная компетентность — «владение приемами личностного самовыражения и саморазвития средствами противостояния профессиональной деформации личности» [4, с. 34];

— индивидуальная компетентность — «владение приемами самореализации и развития индивидуальности в рамках профессии, готовность к профессиональному росту, способность к индивидуальному самосохранению, неподверженность профессиональному старению, умение организовать рационально свой труд без перегрузок времени и сил, без усталости» [4, с. 35].

Названные виды компетентности означают, по мнению автора, зрелость человека в профессиональной деятельности, в его профессиональном общении, в становлении личности профессионала, его индивидуальности. Каждый из видов компетентности включает в себя и общие межпрофессиональные компоненты. Так специальная компетентность характеризуется: способностью к планированию производственных процессов, умением работать с компьютером, с оргтехникой, чтением технической документации. Личностная компетентность включает: способность планировать свою трудовую деятельность, контролировать и регулировать ее, способность самостоятельно принимать решения, способность находить нестандартные решения (креативность), гибкое теоретическое и практическое мышление, умение видеть проблему, способность самостоятельно приобретать новые знания и умения. Индивидуальная компетентность включает в себя такие межпрофессиональные компоненты как: мотивация достижения, ресурс успеха, стремление к качеству своей работы, способность к самомотивированию, уверенность в себе, оптимизм.

В нашем исследовании важна психологическая составляющая профессиональной компетентности руководителя социальной службы. В силу профессиональных обязанностей ему приходится сталкиваться с трудностями межличностного взаимодействия — негативизмом, раздражительностью, непониманием, конфликтностью. Поэтому психологическая компетентность руководителя социальной службы в значительной степени определяется его способностью сохранить межличностные контакты, «вывести» общение в позитивное русло, проявив выдержку, толерантность. Эффективность управленческой деятельности зависит от профессионализма сотрудников социальной службы, который обеспечивается высокоразвитой профессиональной компетентностью. Актуальностью данного исследования является изучение основных психологических особенностей профессиональной компетентности руководителей в социальной сфере.

Целью нашего исследования являлось изучение роли аутогенной тренировки в развитии психологической компетентности. Проблема данного исследования заключается в недостаточной степени изученности эмпирических исследований влияния аутогенной тренировки на профессиональную компетентность заведующих ЦСО.

Гипотеза исследования: Практические групповые и индивидуальные занятия аутогенной тренировки способствуют усилению психологической компетентности заведующих ЦСО.

Объектом исследования является профессиональная компетентность.

Предмет нашего исследования — психологические особенности профессиональной компетенции заведующих ЦСО.

Ход исследования:

Процедура исследования состояла из нескольких этапов:

1. Подготовка психологического инструментария.
2. Проведение тестирования и анализ полученных данных.
3. Проведение индивидуальных и групповых занятий по аутогенной тренировке.
4. Повторное тестирование и сравнительный анализ полученных данных.

Выборка

Исследование проводилось в удобное для респондентов время, после получения их согласия на участие в исследовании. Это способствовало установлению доверительного контакта и снятию возможных негативных реакций. Процедура исследования начиналась с ознакомительной беседы, в завершении которой испытуемым гарантировалась тайна ответов.

В исследовании принимали участие 20 человек (женщины) — руководители (заведующие ЦСО) структурных подразделений центра социального обслуживания граждан пожилого возраста и инвалидов г.о. Сызрань.

Было осуществлено два диагностических среза: первый — до проведения курса индивидуальных и групповых занятий по аутогенной тренировке, второй — после. Курс индивидуальных и групповых занятий по аутогенной тренировке продолжался в течение трех месяцев.

Методики:

САТ — Ю.Е. Алешина, Л.Я. Гозман, М.В. Загика, М.В. Кроз

Методика рейтинг ценностно-потребностных ориентаций персонала.

Результаты

На основании данных, полученных в результате первичного и повторного тестирования, их анализа и интерпретации можно сделать следующие выводы.

По результату сравнения значимой потребности был зафиксирован рост преобладания хорошего, приподнятого настроения, удовлетворенность взаимоотношениями на работе, удовлетворенность статусом и реальным положением в обществе. Потребности, которые удовлетворяются в настоящее время лучше и больше чем все остальные (после повторного тестирования) — благополучие в семейных отношениях, забота о личном здоровье и здоровье членов семьи, преобладание хорошего, при-

поднятого настроения, личная комфортность и удовлетворенность в жизни, спокойствие и уверенность в благополучии и обеспеченности семьи в настоящем и будущем, удовлетворенность взаимоотношениями на работе.

В результате сравнения потребностей, которые не удовлетворялись, произошло снижение напряженности таких показателей как материальная достаточность и удовлетворенностью денежным содержанием и благополучие в семейных отношениях.

По результатам сравнения повторного тестирования после проведения групповых занятий произошло увеличение высокого уровня в шкалах: поддержки, самоуважение, гибкость поведения. Незначительное повышение произошли в таких шкалах как: сензитивность, ориентации во времени, самопринятии и контактности.

Для заведующих ЦСО можно выделить пять наиболее значимых потребностей — благополучие в семейных отношениях, забота о личном здоровье и здоровье членов семьи, спокойствие и уверенность в благополучии и обеспеченности семьи в настоящем и будущем, материальная достаточность и удовлетворенность денежным содержанием, личная комфортность и удовлетворенность в жизни. Среди наиболее значимых потребностей, которые не удовлетворяются в настоящее время (первое тестирование) — материальная достаточность и удовлетворенность денежным содержанием, спокойствие и уверенность в благополучии и обеспеченности семьи в настоящем и будущем. Повторное тестирование показало, что разрыв между удовлетворенными и неудовлетворенными потребностями сократился, то есть такие показатели как: материальная достаточность и удовлетворенность денежным содержанием, спокойствие и уверенность в благополучии и обеспеченности семьи в настоящем и будущем снизились. При этом произошло повышение роста таких потребностей как удовлетворенность взаимоотношениями на работе и настроения.

По самоактуализации личности при повторном тестировании после групповых занятий было зафиксировано повышение уровня по всем шкалам. По основным шкалам: шкале компетентности во времени (о способности субъекта жить настоящим, то есть переживать настоящий момент своей жизни во всей его полноте) и по шкале поддержке (степень независимости ценностей и поведения субъекта от воздействия извне) преобладает средний уровень самоактуализирующей личности.

Таким образом, индивидуальные и групповые занятия по аутогенной тренировке позволяют повысить психологический уровень руководителя в социальной сфере, а именно: компетентность во времени, поддержка, гибкость поведения, сензитивность, самопринятие, самоуважение, контактность. А также происходит соответствие ценностно-потребностных ориентаций.

Литература:

1. Бурлачук, Л. Ф. Морозов С. М. Словарь-справочник по психодиагностике Спб.: Изд-во «Питер», 2000. — 528 с.

2. Карпов, А. В. Психология менеджмента. Учебное пособие. — М.: Гардарики, 2000. — 584 с.
3. Кононенко, И. М., Ильязова М. Д. Социально-психологическая компетентность как элемент модели выпускника вуза // Вестник Астраханского государственного технического университета. — № 5. 2005. — с. 171–179.
4. Маркова, А. К. Психология профессионализма. — МГФ «Знание». М, 1996. — 308 с.
5. Райгородский, Д. Я. (редактор-составитель). Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. — Самара: Издательский дом «БАХРАХ», 1998. — 672 С.

Особенности системы социальной работы с детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей, на примере Чеченской Республики

Умархаджиева Седа Руслановна, ассистент
Чеченский государственный университет (г. Грозный)

Статья посвящена проблемам социальной работы с детьми сиротами и детьми оставшимися без попечения родителей. Рассмотрен региональный опыт в работе с данными категориями граждан.

Ключевые слова: социальное сиротство, дети-сироты, дети, оставшиеся без попечения родителей.

Оказание помощи детям-сиротам и детям, оставшимся без попечения родителей является приоритетным направлением государственной социальной политики Чеченской Республики. Содержание системы социальной работы с данными категориями граждан определяется приоритетами государственной социальной политики Чеченской Республики, которая реализуется уже более блет.

Актуальность сегодня приобретает принятие инновационных подходов, направленных на решение существующих проблем: семейное и детское неблагополучие, психическое и физическое насилие над детьми, социальное сиротство, малоразвитость института приоритетной формы жизнеустройства детей как усыновление (удочерение), опека (попечительство), приемная семья.

Следовательно, социальная работа в данной области, на наш взгляд, должна решать следующие наиболее приоритетные задачи:

- проводить профилактику социального сиротства, чтобы не допустить попадание ребенка в учреждение для детей-сирот.
- осуществлять активное устройство детей-сирот на семейное воспитание. Внедрить систему стимулирования граждан на принятие в свою семью детей-сирот.

В законодательстве выделяются категории «дети-сироты» и «дети, оставшиеся без попечения родителей». К числу детей-сирот относятся лица в возрасте до 18 лет, у которых умерли оба или единственный родитель; дети, оставшиеся без попечения родителей, — лица в возрасте до 18 лет, которые остались без попечения единственного или обоих родителей в связи с отсутствием родителей или лишением их родительских прав, ограничением их в родительских правах, признанием родителей безвестно отсутствующими, недееспособными (ограниченно дееспособными) и т.д. Законодательство нашей страны никаких принципиальных различий между этими катего-

риями детей не выделяет. Следовательно, лица из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, — лица в возрасте от 18 до 23 лет, у которых, когда они находились в возрасте до 18 лет, умерли оба или единственный родитель, а также которые остались без попечения единственного или обоих родителей имеют в соответствии с настоящим Федеральным законом право на дополнительные гарантии по социальной поддержке [2, ст. 1].

По данным Государственного комитета статистики, на 2014 г. в Российской Федерации количество детей-сирот и детей, лишенных родительской заботы составляет 650 тысяч человек. Из них в настоящее время на территории Чеченской Республики проживает около 775 детей — сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

В качестве основных источников сиротства, характерных для данной республики, выделяются такие объективные факторы как, аварии, теракты, болезни, преждевременная смерть родителей, в результате чего дети остаются без ближайших родственников, безответственность родителей, отсутствие стабильно оплачиваемой работы.

С целью изучения состояния социальной работы с детьми — сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей, и выявления формы их социальной защиты в условиях учреждений интернатного типа, мы посетили ГБОУ «Республиканская школа — интернат для детей — сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, № 2» г. Грозного и ГБУ «Гвардейский социально реабилитационный Центр для несовершеннолетних» с. Гвардейское Надтеречного района Чеченской Республики.

В 2013–2014 учебном году педагогический коллектив Республиканской школы — интерната для детей — сирот и детей, оставшихся без попечения родителей № 2,

особое внимание уделял проблемам самообразования и воспитания детей в условиях школы — интерната. Общешкольной темой работы педагогического коллектива была: «Формирование и развитие образованной, профессионально — ориентированной, социально — адаптированной личности воспитанника». Обучением и воспитанием детского коллектива школы — интерната в 2013—2014 учебном году занимались 22 педагогических работника. Управление интернатом осуществляется на основе Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», Устава, локальных актов. В учреждении работают Управляющий совет, Педагогический совет, Орган детского самоуправления, Служба постинтернатного сопровождения, МО воспитателей. На начало 2013—2014 учебного года школа — интернат была укомплектована 49 воспитанниками разного возраста, на конец года число воспитанников достигло 59 человек, в том числе 6 дошкольников. В течение года прибыло 12 человек, выбыло — 2 человека.

Социальный статус воспитанников и количество: круглые сироты—8 человек, социальные сироты — 42 человека, временно (на 1 год) принятые — 9 человек [5, с.4].

В 2013—2014 учебном году школа — интернат выпустила 3-х выпускников, один из которых на базе 11 класса поступил в среднее профессиональное учебное заведение, остальные двое продолжают обучение в общеобразовательных учреждениях.

В дальнейшем с выпускниками работает «Служба постинтернатного сопровождения», в состав которой входят работники школы — интерната: социальный педагог, педагог — психолог, медработник.

Социальным педагогом школы — интерната ежегодно делаются запросы в Регистрационную палату г. Грозного на наличие жилья у выпускников. В 2013—2014 учебном году, по данным ответа, составлены справки для постановки на учет выпускников на льготное жилье. За последние три года 4 выпускника школы — интерната получили жилье в г. Грозном. За последние два года с трудоустройством помогли бывшему воспитаннику интерната. Поддерживается мобильная связь с выпускниками последних трех лет. В 2013—2014 учебном году двум воспитанницам было предоставлено временное жилье в школе — интернате, для них был предусмотрен режим проживания в социальной гостинице. Ежедневно (в субботу) Служба постинтернатного сопровождения работает по обращениям бывших выпускников школы — интерната.

Воспитанники интерната в основном сложный контингент. Сами работники отмечают, что при поступлении новых детей сталкиваются с большими пробелами в знаниях, умениях и навыках обучающихся, связанные с социально — бытовой и педагогической запущенностью, у некоторых наблюдаются проблемы психологического развития. Такие дети с первых же дней поступления в учреждение получают психолого-медико-педагогическое сопровождение. Работа педагога школы — интерната

трудная, требующая особое внимание к своим воспитанникам, когда необходимо учитывать индивидуальность каждого отдельно взятого ребенка, требующая особые формы и методы воспитания. Перед педагогами ежегодно встает множество вопросов и задач по выявлению умственных способностей, адаптации в новых условиях и социальной защите вновь поступивших детей, решение которых требует много работы и времени. Большую поддержку в укреплении материальной базы школы — интерната имеет ежегодно оказываемая благотворительная помощь А.Н. Кадыровой, президента Регионального общественного фонда имени Героя России А.А. Кадырова. За счет Фонда проводится обеспечение воспитанников школы — интерната самыми качественными и разнообразными продуктами питания, одеждой, постельными и гигиеническими принадлежностями. Важным фактором поддержки в жизнедеятельности воспитанников, стимуляции в учебе и поведении учащихся остаются поощрения со стороны администрации школы — интерната, работников общественных и государственных организаций, также и со стороны отдельных граждан республики.

Социально—реабилитационный центр с. Гвардейское призван взять на себя заботу о социальной реабилитации детей, утративших семейные связи, оставшихся без родительского попечения, постоянного места жительства, без средств существования. Ни для кого не секрет, что дети, поступающие в социальный центр имеют определенные нарушения в состоянии психического здоровья и развития, соматическую ослабленность. Чтобы ребенок комфортно себя чувствовал в эмоциональном плане, необходимы специальные условия, которые созданы и создаются в Гвардейском центре реабилитации.

На сегодняшний день в центре функционирует четыре отделения:

- приемное отделение;
- отделение социально-правовой помощи;
- отделение социальной реабилитации;
- отделение дневного пребывания.

В ГУ «ГСРЦН» проходят реабилитацию несовершеннолетние из разных районов нашей республики. Всего за год реабилитацию прошли более 162 несовершеннолетних.

Из них: круглых сирот—17; дети, оставшиеся без попечения одного из родителей—18; социальные сироты—27; из их числа: оставшиеся без попечения родителей или законных представителей — 13; проживающие в семьях, находящиеся в социально-опасном положении — 47; не имеющие место жительства, место пребывания и средств существования — 15; оказавшиеся в иной трудной жизненной ситуации — 31.

Устроено несовершеннолетних всего — 85. Определены в интернат—5; передано родителям или законным представителям — 80; передано на усыновление — 1. Число повторно принятых в учреждение на реабилитацию — 22 [4, с.7].

Число семей, обслуженных за год: многодетные — 56; малоимущие — 87; с детьми инвалидами — 1; неполные — 18.

По возрастному составу в 2014 году наибольшую группу составляли дети от 6 до 14 лет. Это свидетельствует об эффективности работы учреждения по выявлению семейного неблагополучия на более раннем этапе, что предотвращает изъятие ребенка из семьи и способствует снижению социального сиротства.

Следует отметить, что в 2014 г. больше внимание оказывалось работе с многодетными семьями и одинокими матерями, которые являются наиболее уязвимыми категориями, нуждающимися в социальной реабилитации. Основной контингент воспитанников это несовершеннолетние из семей без жилья и средств к существованию. Часто проблема безработицы и отсутствие жилья приводит к конфликтам и разводам, что в последствии негативно отражается на детях. В 2014 году основное внимание требовали семьи, в которых ведущая проблема — педагогическая несостоятельность родителей. Увеличилось количество воспитанников, имеющих социально-педагогическую запущенность в силу отсутствия постоянной работы и места жительства для родителей, а также дезадаптированных детей вследствие психологических и других заболеваний.

В связи с этим выделяются наиболее актуальные проблемы семей: педагогическая несостоятельность ро-

дителей; нестабильная ситуация в семье, нарушение школьной адаптации; социально-педагогическая запущенность, безответственность родителей; девиантное поведение детей; отсутствие стабильно оплачиваемой работы.

Приходим к выводу, что вышеперечисленные проблемы семей, являются основным источником социального сиротства в данной республике.

Но в силу специфики данного региона, сохранения довольно сильных семейных и национальных традиций, многие проблемы удается разрешать. Отметим, что республика не имеет некоторые проблемы, которые свойственны многим другим регионам страны. Так, в частности, в Чеченской Республике нет проблемы беспризорничества.

Исходя из статистических данных по территории Чеченской Республики и конкретно по ГБОУ «Республиканская школа — интернат для детей — сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, № 2» г. Грозного, ГБУ «ГСРЦН» с. Гвардейское, можно сделать вывод, что для уменьшения количества детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей необходимо осуществлять раннее выявление семей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации. Именно это является важнейшим направлением работы всех органов системы профилактики социального сиротства. А также своевременная и результативная работа специалистов по дальнейшему жизнеустройству детей в родные или замещающие семьи.

Литература:

1. Конвенция о правах ребёнка от 20.11.1989 г.
2. ФЗ «О дополнительных гарантиях по социальной защите детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» от 21 декабря 1996 г. № 159—ФЗ; Федеральная целевая программа «Дети России», целевая программа «Дети — сироты».
3. Шохина, Е. А. Институциональный и неинституциональный методы решения проблем социального сиротства в современной России / Е. А. Шохина // Научное обозрение. 2009. № 1. С. 30—51.
4. Годовой отчет за 2014 г. ГБУ «ГСРЦН» с. Гвардейское Надтеречного района Чеченской Республики.
5. Годовой отчет за 2013—2014 гг. ГБОУ «Республиканская школа-интернат для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей № 2» г. Грозного.

7. ПРИКЛАДНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Особенности задач и методов работы психолога-консультанта телефона доверия

Терентьев Даниил Андреевич, медицинский психолог;

Пеккер Мария Валерьевна, медицинский психолог

Центр восстановительного лечения «Детская психиатрия имени С.С. Мнухина» (г. Санкт-Петербург)

Телефоны доверия стали распространяться в мире с середины 20 века, и изначально развивались священниками.

Так, в 1953 году преподобный Питер У. Уэст из Клеменсвудской баптистской церкви в Иолфорде и преподобный Чад Варда из церкви св. Стефана в Уолбруке (Лондон) объявили свои служебные телефонные номера для того, чтобы одинокие, растерянные или имеющие суицидальные намерения люди могли бы обратиться к ним за помощью.

В настоящее время в мире насчитываются тысячи служб телефонов доверия, объединенные в огромные федерации, как внутри конкретных стран, так и общемировые. Наиболее известными федерациями телефонов доверия являются IFOTES (международная федерация служб телефонной помощи, координирует работу телефонов доверия более чем в 30 странах мира), Life Line International (объединенные телефоны доверия Азии и Австралии), Befrienders International (международная организация на добровольной основе). Линии телефонов доверия работают даже в таких небольших странах, как Тринидад и Тобаго, Тонга, Сент-Винсент, Маврикий и др.

В России активное развитие телефонов доверия началось с конца 90 годов 20 века. На сегодняшний день в России функционируют сотни служб телефонов доверия. Как и во всем мире, в России существует несколько различных видов служб телефонов доверия:

- Службы, основанные на волонтерской работе (как пример служба Телефона доверия “Подростки для подростков”)

- Службы, оказывающие узкоспециализированную помощь и поддержку (такие как телефонный центр помощи в отказе от потребления табака, горячая линия Российской ЛГБТ-сети, горячая линии для женщин, попавших в трудную жизненную ситуацию и др.)

- Службы, оказывающие поддержку по различным запросам населению (сюда относятся районные службы телефонов доверия при центрах социальной помощи семье и детям; службы, работающие под едиными общероссийскими номерами для взрослых и детей и др.)

Все больше людей обращаются за помощью по телефонам доверия в нашей стране и, к сожалению, не всегда получают ту помощь и поддержку, которой ожидают. Это обусловлено несколькими причинами:

- Недостаточным и не всегда корректным информированием населения о задачах и возможностях телефонов доверия

- Спецификой конкретного телефона доверия — обратившиеся зачастую не вникают в специфику конкретного телефона (так, звонящие могут предъявлять проблемы в личной жизни обратившись на телефон помощи в отказе от потребления табака и т.п.)

- Недостаточной подготовленностью телефонного консультанта

На последней причине мы хотели бы остановиться подробнее.

Телефонной консультацией является сверх-короткой формой психологического консультирования, и отличается по своим целям, задачам и методам от других форм консультирования. Таким образом даже специалисты с многолетним опытом очного консультирования начиная работать на телефоне доверия сталкиваются со множеством трудностей. Бывает даже, что люди без психологического образования, начинающие работать на телефоне доверия оказываются в выигрышном положении — так как они не пытаются перенести навыки из других сфер психологии, и оказываются более чуткими и внимательными к особенностям телефонного консультирования.

Часто в попытках решить заявленную проблему, начинающие специалисты чрезмерно принимают на себя ответственность за данную ситуацию. Важно осознавать, что особенностью телефонного консультирования является ограниченность возможностей консультанта.

Попробуем рассмотреть специфику и методы работы телефонных консультантов.

В первую очередь ограничения на работу психолога на телефоне доверия накладывает наличие только одного канала поступления информации — слухового. При очном консультировании психолог может наблюдать за пластикой, мимикой и жестикующий клиента, по внешнему виду мгновенно можно оценить возраст человека, особенности социального функционирования. Психолог телефона доверия может полагаться лишь на особенности речевой продукции звонящего и информацию, которую он сам готов предоставить. Но, как показывает практика, это также немало, и, овладевая навыком телефонного кон-

консультирования психолог, обнаруживает большую, нежели в практике очного консультирования, чувствительность к речевой артикуляции, тембру голоса, богатству и грамотности речи. Он автоматически оценивает ситуацию исходя из звукового фона, окружающего звонящего. Благодаря анализу тематики, с которой обращается звонящий и возрастных особенностей мышления, проявляющихся в речи, становится возможным предположить и примерный возраст клиента.

Впервые оказавшись в ситуации телефонного консультирования, молодой психолог зачастую удивлен, как быстро его коллеги вычислят розыгрыши и сохраняют невозмутимость в, казалось бы, безвыходных ситуациях. Но уже после нескольких недель работы, молодой специалист также овладевает этим навыком и научается различать тонкости ситуации, используя только слуховой канал восприятия. Однако нужно учитывать, что в данном случае, психолог делает гораздо больше предположений, которые он не может проверить, чем очный консультант.

Слуховое восприятие — это сукцессивный процесс, то есть информация на анализатор поступает последовательно в отличие от зрительного, где возможен спатальный, то есть, одновременный, синтез информации. [2, с. 280] Поэтому психолог телефона доверия должен постоянно корректировать свою оценку ситуации, по мере поступления информации в процессе разговора.

Особенностью телефонного консультирования является его доступность — для того, чтобы сделать звонок не требуется длительной подготовки, значительных финансовых и временных затрат. Телефонное консультирование отличает анонимность и возможность беспрепятственно прервать разговор. Однако это делает клиентами телефона доверия мало мотивированных и не готовых приложить собственные усилия людей. Звонящие, находящиеся вне кризисной ситуации, обычно выделяют для звонка примерно 15–20 минут. Именно за это время психолог-консультант должен попытаться успеть выяснить основной запрос клиента, установить с ним более-менее доверительный контакт и собственно произвести психологическое воздействие. Учитывая специфику контингента, особенности организации работы и поступления информации, мы предлагаем определить круг реалистичных целей и задач для консультанта телефона доверия, потому как цели и задачи, предлагаемые при классических условиях консультирования, не могут быть реализованы при столь очевидных отклонениях от традиционного сеттинга [5, с 144]

Нам представляется, что консультирование по телефону должно преследовать 4 основных взаимосвязанных цели:

1. Работа с эмоциональной сферой

Сюда входит эмоциональная поддержка, снятие тревоги и напряженности у звонящего, поиск ресурсов.

2. Мотивационная работа

Задача консультанта дать почувствовать звонящему уверенность в возможности решения его проблемы, на-

строить на дальнейшую самостоятельную работу, либо объяснить важность и смысл очного приема психолога.

3. Помощь в построении стратегии преодоления проблемы.

Консультант дает возможность взглянуть на проблему “извне”, а также, применяя профессиональные знания, может указать клиенту на причины непродуктивности в разрешении данной ситуации.

4. Дать возможность звонящему познакомиться с психологической работой

Необходимо создать у человека образ специалиста, показать ему область и проблематику, с которой работают психологи. Консультанты дают звонящему дискурс психологического консультирования, возможность размышлять в этом поле.

В практике телефонного консультирования нам представляется оптимальным использование интегративного подхода. Это позволяет максимально эффективно решать широкий круг задач, с которыми работает консультант телефона доверия.

В первую очередь, психолог-консультант телефона доверия использует навыки активного слушания [6, с.312, с. 478]. Исходя из вышеописанных особенностей телефонного консультирования, зачастую, оно приобретает статус основного метода. Обычно звонок начинается с длительного рассказа звонящего, призванного ввести консультанта в курс происходящего. С первых секунд разговора клиенты отмечают, с какой интонацией говорит консультант, как он выражает свое участие. Все это сказывается на желании звонящего продолжать разговор и способствует установлению раппорта. Также из арсенала гуманистической терапии успешно применяется техника «парафраза» и «паузы».

Однако не следует умалять и важность активной позиции консультанта. Так как в телефонном консультировании консультант имеет дело с нарративом звонящего и сам реагирует высказываниями, оказываются уместны методики когнитивно-поведенческой психотерапии. Они могут использоваться для выявления иррациональных мыслей [8, с.184] Также консультанты могут предлагать звонящим такие методы как парадоксальная интенция [7, с 64–54], моделирование, и пр. Стоит отметить, что не каждый звонящий в силу возраста, психического статуса, актуального состояния способен продуктивно вовлекаться в работу с когнициями, и в подобных случаях мишенью работы будет являться аффективная сфера. Например, в практике работы с детьми, пожилыми людьми и людьми, находящимися в нестабильном эмоциональном состоянии, успешно применяется методика отреагирования эмоций, присоединения, переключения эмоций и др.

Следует отметить, что обычно консультант может работать только с нарративом (не может работать с телесными проявлениями или с глубокими символическими смыслами).

В случае сложных кризисных звонков психолог-консультант не должен брать на себя полную ответственность

за ситуацию. Необходимо грамотно вовлекать в процесс разрешения ситуации смежные кризисные службы (МЧС, “скорую помощь”, полицию, центры опеки и попечительства и др.) [1, с 63]

В завершение хотелось бы подчеркнуть, что одна из важнейших задач консультанта телефона доверия — дать возможность человеку познакомиться с психологической работой. Легкость и удобство звонка на телефон доверия заключается в том, что звонящему не нужно прихо-

дить к специалисту и записываться к нему, он сохраняет свою анонимность, может совершить звонок в удобное для себя время. Все эти факторы способствуют легкости преодоления границ, снижению напряженности и страха перед психологом. Для звонящих с высоким уровнем тревоги, а также детей и подростков очень важна субъективная возможность контроля ситуации. Это обуславливает большое количество обращений на телефон доверия и способствует последующим обращениям на очные приемы.

Литература:

1. Алексеева, И. А., Новосельский И. Г. и др. «Жестокое обращение с ребенком. Причины. Последствия. Помощь». Второе издание, дополненное и переработанное. Москва: Национальный фонд защиты детей от жестокого обращения, 2010—460 с.
2. Веккер Лев Маркович. «Психика и реальность: единая теория психических процессов». — М.: Смысл, 1998. — 685 с.
3. Детский телефон доверия, работающий под единым общероссийским номером 8 800 2000 122. Нормативные и методические материалы в 3 томах. Том I. Для руководителя. — Москва, Издательство «Смысл» (ООО «НПФ «Смысл»), 2011—274с.
4. Детский телефон доверия, работающий под единым общероссийским номером 8 800 2000 122. Нормативные и методические материалы в 3 томах. Т.2. Для консультанта. — Москва, Издательство «Смысл» (ООО «НПФ «Смысл»), 2011—362с.
5. Карвасарский, Б. Д. Психотерапия: учеб. для вузов / Изд. 2-е, перераб. — СПб.: Питер, 2002. — 672 с.
6. Роджерс, К. Консультирование и психотерапия: новейшие подходы в области практической работы: [клиент-центрированная терапия]: монография / К. Роджерс. — Москва: Психотерапия, 2006. — 512 с.
7. Франкл, В. Доктор и душа. СПб.: Ювента, 1997. — 363 с.
8. Эллис, Альберт, Драйден, Уинди. Практика рационально-эмоциональной поведенческой терапии / Пер. с англ. Т. Саушкиной. — 2-е изд. — СПб.: «Речь», 2002. — 362 с.

8. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Влияние педагогических способностей на формирование взаимоотношений между учителем и учеником

Абдурасулов Рустам Абдураимович, кандидат психологических наук, доцент;
Атабаев Шапулат, преподаватель, научный исследователь;
Султонов Бахтияр, преподаватель, научный исследователь
Джизакский государственный педагогический институт (Узбекистан)

Статья посвящена вопросу влияния педагогических способностей на проявление взаимоотношений между учителем и учеником в процессе обучения, проведен анализ некоторых характеристик педагога, влияющих на формирование взаимоотношений.

Ключевые слова: взаимоотношение, характеристика педагогических способностей, взаимоотношения учителя и учеников.

Influence of pedagogical skills on the formation of the relationship between teacher and student

The article is devoted to the influence of pedagogical skills on development of the relationship between teacher and pupil in education process, the analysis of some teacher characteristics that influence on the formation of relationships.

Keywords: relationship, characteristic of pedagogical skills, self-concept of the teacher.

Благодаря приобретению Республикой Узбекистан независимости в ее сфере образования происходит ряд изменений. Это обусловлено глобальными переменами в разуме и мышлении нашего народа. В результате самопознания, нахождения своего места в обществе, постижения того, на что способен человеческий разум, каждый гражданин ощущает наступление поры торжества уверенности разума и своих способностей.

Нахождение новых форм и способов позитивного воздействия на детей, введение в школьную жизнь и практическое применение понятий гуманизма, формирование между учителем и учащимся взаимоотношений, основанных на взаимоуважении и доверии, тем самым способствовать воспитанию всесторонне развитой молодежи является одним из ключевых вопросов дня.

Творческий подход к воспитательной работе занимает важное место при всестороннем совершенствовании учащихся. Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что все социальное устройство школы должно служить достижению этих целей.

У педагога как основного лица, влияющего на изменение дальнейшей судьбы учеников вместе с педагогическим мастерством немаловажное место занимает также и его способность постижения одобрения учащихся.

В этой связи хотелось бы прежде всего отметить научные основы способности постижения одобрения уча-

щихся. Психологам известно, что организм человека имеет резервы, позволяющие приспосабливаться к любым обстоятельствам. В результате таких возможностей человек может сберечь и восстановить истраченную энергию за короткий срок. Вместе с неуверенностью в своей значимости у человека формируется механизм потребности заслужить одобрение, уважение от других лиц, избегание дать отпор при разных конфликтных обстоятельствах и механизм самозащиты. Ряд механизмов направлен на самозащиту от разных социальных влияний, а другие на желание заслужить одобрение других лиц.

Далее мы вкратце рассмотрим часть этих механизмов, проанализируем симптомы препятствия формированию способностей достижения одобрения учащихся во взаимоотношениях. Постоянное проявление данных симптомов в характере учителя пропорционально сигнализирует о нехватке ощущения своей значимости и одобрения.

1. Преувеличение и похвала. Под этим процессом преобладает желание не только увидеть свои достижения, но и посмотреть на них с точки зрения учащихся. Иногда можно заметить, что учитель, хвастаясь, пытается убедить учащихся в своих особенностях, и даже переубедить самого себя в своих особенностях. Данные действия могут повлечь ухудшение представления учащихся об учителе и формирование негативного отношения к нему. При любых обстоятельствах найдутся доброжелательные уче-

ники, ставящие педагога на свое место. В целом, можно сказать, что хвастливость — это один из механизмов, который влечет за собой печальные и негативные последствия для педагога. Убеждение учителя с таким характером проявляется в том, что он старается показать свои возможности и желает их признания и поощрения учащимися. То есть такой педагог считает, что его забота к учащимся должна быть ими признана и поощрена.

2. Критика. Педагог, не любящий себя в процессе приспособления, особенно при взаимоотношениях с учащимися, начинает действовать на основе механизма их критикования, говоря им в лицо их ошибки и указывая на их недостатки, обвиняет их. Очевидно, что такой педагог может даже не почувствовать, что его критика и обвинения на самом деле возникают как следствие самокритики. Критика педагога формируется на основе его представлений. То есть педагог настолько впечатляется своими недостатками, что в облике учащихся он видит именно их. Так возникает необоснованная критика.

3. Выдумка объяснения. Педагог, не любящий себя ввиду того, что он лишился чувства своей значимости, иногда может думать, что его значимость проявится при достижении учащимися какого-либо результата или в ходе какого-либо процесса. Тогда в случае, если педагог потерпит поражение при осуществлении выдуманного, либо это не будет соответствовать выдуманному им плану, он постарается оправдаться или выдумает разные объяснения своей неуспешности. Признание им ошибки может серьезно повлиять на него. Поэтому он считает, что он где-то, что-то не смог предвидеть, не смог определить правильность или некорректность какой-либо информации. В качестве человека его значимость решительно снижается и это может свести его самоуважение абсолютно на нет.

4. Сверхисполнительность. Педагоги данной категории при выполнении какой-либо работы стараются тщательно выполнить даже самые мелкие детали. Ввиду того, что они придерживаются мнения о том, что для того, чтобы заслужить одобрение учащихся требуется сверхисполнительность, он увлекается не заслужением одобрения учащихся, а сверхисполнительностью, считает это важным. Показать ученикам ожидаемое становится его повседневной работой. Учителя данной категории для их признания могут даже взять на себя обязанности по покрытию разных расходов. В случае, если такие его действия подвергаются критике, он может перейти на другую роль и вступить в еще более исполнительную степень.

5. Неудовлетворение своей деятельностью. Учителя данной категории вследствие недооценки себя не рассчитывают достичь степени других учителей, считают себя человеком низкой степени, могут потерять уверенность. Иногда они, как дети, могут описывать себя в об-

разе героя кинофильма, а иногда стараются представить себя ученикам в образе супермена. Само собой, это может привести к насмешкам над ним со стороны учеников.

6. Соглашаться со всеми. Учителя данной категории в результате их снисходительности соглашаются со всеми действиями и любым отношением со стороны учеников. Для того чтобы показать себя хорошим человеком, он одобряет мнение учеников, избегает их критики. Такой учитель никогда не может выдвигать свои цели и интересы. В результате чего, даже если он останется в полном одиночестве, обвинить в этом может только себя.

7. Сомневающийся. Учителя данной категории не уверены в себе, в результате этого на действия учеников они также смотрят с неуверенностью. Думая, что ученики тоже такого мнения, они склонны к пропагандированию своих сомнений.

8. Трусливость. Учителя данной категории стремятся избегать принятия каких-либо решений касательно учеников. Ввиду того, что они боятся проявления заботы учениками и получения их одобрения, возможность поражения, неодобрения учениками их общения, такие учителя могут и не заметить, что ставят перед собой множество преград.

После выявления вышеперечисленных симптомов, старание каждого учителя устранить их выражается развитием у них способности заполучения одобрения учеников.

Из всего вышеизложенного можно сделать вывод, что у каждого учителя есть потребность в своеобразной значимости. Человек может получить представление о самом себе, только если посмотрит на себя со стороны взглядом учеников. Это значит, что его самопознание прежде всего зависит от изучения представлений учителей об учениках и наоборот, учеников об учителе. На основании этого учитель создает возможность изменить черты своего характера, старается устранить свои психологические недостатки. Иногда одобрение ученика может возникнуть в результате выполнения определенных требований учителя и наоборот, впоследствии невыполнения требований может потерять их уважение.

Данное обстоятельство возникает не в результате действий учеников и их одобрения, а в результате того, как учитель ведет себя с ними. Это свидетельствует о наличии у учителя самоуважения, собственной точки зрения при положительной оценке, его старание найти в себе недостатки посредством многочисленных проверок и исследований. Это может привести к снижению самоуверенности, к мнению о своей неуспешности. Для преодоления этих ощущений учитель ни на мгновение не должен забывать о своей ответственности за воспитание ученика, своеобразности его обучения и своей значимости в качестве человека. Только тогда учитель может преодолеть любые трудности и заслужить уважение других лиц.

Литература:

1. Каримов, И. А. Ўзбекистон ХХИ аср бўсағасида: Хавфсизликка таҳдид, барқарорлик шартлари ва тараққиёти кафолатлари. — Т.: Ўзбекистон, 1997. — 326 б.

2. Каримов, И. А. Баркамол авлод — Ўзбекистон тараққиётининг пойдевори. — Т.: Шарк, 1997. — 63 б.
3. Каримов, И. А. Юксак маънавият-енгилмас куч. — Т.: Маънавият, 2008. — 176 б.
4. Абдулла Авлоний. Туркий гулистон ёхуд ахлоқ-Т: Ўқитувчи, 1992. 160 б.
5. Адизова Т.М. Ўқувчиларнинг шахслараро муносабатларини психологик диагностика ва коррекцион ишлари. — Т.: ТДПИ, 1997. — 56 б.
6. Давлетшин М.Г. Ҳозирги замонда этнопсихологиянинг муаммолари. // Ҳозирги замонда этнопсихологиянинг муаммолари: Республика илмий — амалий анжуман материаллари. — Т., 1990. — Б. 4–6.
7. Токарева, В. А. Вопросы психологии формирования верности общественному долгу у младших подростков (У-У1 классы). Дисс. канд. психол. наук. — Т., 1968.
8. Ғозиев Э.Ф. Психология. — Т.: Ўқитувчи, 1994. — 223 б.
9. Умаров, Б. М. Мулоқот ва шахслараро муносабатлар психологияси. Услубий қўлланма. Тошкент, 1998. — 78 б.

Субъектные предпосылки коммуникативной эффективности младших школьников

Виноградова Анна Викторовна, аспирант
Московский психолого-социальный университет

В статье доказывается наличие статистически достоверной взаимосвязи между уровнем субъектности и коммуникативной эффективностью младших школьников, показана определяющая роль рефлексии как одной из атрибутивных характеристик субъектности в становлении младших школьников как коммуникаторов.

Ключевые слова: субъектность, рефлексия, коммуникация, коммуникативная эффективность, младшие школьники.

Младший школьный возраст характеризуется интенсивным включением ребёнка в особую систему коммуникации, освоение которой имеет ряд особенностей и требует организации оптимального психолого-педагогического сопровождения данного процесса, что определяет актуальность исследования возможностей психологической поддержки младшего школьника в освоении коммуникативного пространства образовательной организации. Анализ состояния изученности данной проблемы позволяет констатировать, что ресурсный потенциал младшего школьника как коммуникатора практически не изучался с позиции субъектного подхода, акцентирующего внимание на преобразующей активности самого школьника, направленной как на предметную или социальную деятельность, так и на самоизменение, саморазвитие [1; 6]. В связи с этим было предпринято настоящее исследование, направленное на установление характера взаимосвязи между субъектностью и коммуникативной эффективностью младших школьников.

В качестве методического инструментария были применены: «Методика шкалирования успешности в общении «Конкурс мастеров общения» (авторская); «Методика исследования субъектности младших школьников» М.А. Пыжьяновой [5]; «Методика субъективного шкалирования для диагностики структуры эмоциональных переживаний младших школьников в общении» (авторская модификация «Методики

субъективного шкалирования для диагностики структуры эмоциональных переживаний учителя в трудовой деятельности» [2]). В исследовании участвовали 368 обучающихся 1–4 классов. В качестве экспертов при выделении групп были привлечены 20 педагогов начальной школы. На основании кластерного анализа результатов диагностики и экспертной оценки педагогов были выделены три группы младших школьников: «высокоэффективные коммуникаторы» (70 обучающихся), «среднеэффективные коммуникаторы» (192 человека), «низкоэффективные коммуникаторы» (86 обучающихся). Статистическая обработка данных проводилась с помощью программного пакета SPSS.

Статистический анализ различий выраженности компонентов субъектности между всеми тремя группами респондентов по тесту Краскала-Уоллиса выявил статистически достоверную значимость различий по шкалам «Субъектность» ($p = 0,048$), «Способность к рефлексии» ($p = 0,001$), «Саморазвитие» ($p = 0,002$). Аналогичные данные получены и при оценке значимости различий выраженности компонентов субъектности между группами «высокоэффективные коммуникаторы» и «низкоэффективные коммуникаторы», которое проводилось с помощью непараметрического U-теста по методу Манна и Уитни. Также выявлены значимые различия в указанных группах по шкалам «Способность к рефлексии» ($p = 0,000$) и «Субъектность» ($p = 0,034$). Анализ таблиц

сопряжённости и результатов статистического анализа по тесту хи-квадрат (X^2) свидетельствует о том, что зависимость между переменными «Группа» и «Способность к рефлексии» достоверно существует ($X^2 = 7,305$ при $p = 0,026$). При этом наибольшее расхождение наблюдается в отношении высокого и низкого уровня выраженности показателей по шкале «Способность к рефлексии»

при приблизительно одинаковой представленности показателей среднего уровня: в группе «высокоэффективные коммуникаторы» в большем процентном соотношении по сравнению с двумя другими группами представлен высокий уровень способности к рефлексии (17,1%), в группе «низкоэффективные коммуникаторы» — низкий уровень (31,0%) (табл. 2).

Таблица 1

Процентное распределение уровней показателей по шкале «Способность к рефлексии» в группах «высокоэффективные» и «низкоэффективные коммуникаторы»

Группа	Уровни способности к рефлексии		
	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
высокоэффективные коммуникаторы	14,3%	68,6%	17,1%
низкоэффективные коммуникаторы	31,0%	60,7%	8,3%

Полученные данные достоверно свидетельствуют о наличии статистической зависимости между уровнем развития субъектности и эффективностью коммуникативной деятельности младших школьников. При этом особая роль в становлении младших школьников как коммуникаторов принадлежит такой характеристике субъектности, как способность к рефлексии, что вполне объяснимо: для успешной коммуникации необходима способность занимать рефлексивную позицию в коммуникативной ситуации, обеспечивающей возможность анализировать основания своих коммуникативных действий, а также ориентироваться в условиях коммуникативной ситуации, своём потенциале как коммуникатора, особенностях и намерениях своего партнёра по общению, что позволит, спрогнозировав результат, выбрать наиболее оптимальную коммуникативную стратегию.

Корреляционный анализ (расчёт ранговой корреляции по Спирмену) между показателями «Методики исследования субъектности младших школьников» М.А. Пыжьяновой и уровнем выраженности эмоциональных переживаний младших школьников в общении, обеспечивающих субъективное ощущение удовлетворённости общением, позволяет констатировать наличие связи между субъектностью и удовлетворённостью общением в младшем школьном возрасте, эта связь характеризуется как слабая положительная ($r = 0,252$ для $p < 0,000$). Другими словами, чем выше уровень субъектности респондента, тем большую удовлетворённость от процесса общения он испытывает. Верным будет и обратное утверждение: чем успешнее складывается процесс общения младшего школьника с одноклассниками, тем более благоприятны условия для развития его субъектности как интегрального свойства личности.

Детальный анализ корреляции отдельных компонентов субъектности показал достоверно наличие положительной связи между показателями «Удовлетворённость общением» и показателями по шкалам «Способность

к рефлексии» ($r = 0,136$ для $p < 0,05$) и «Осознание своей уникальности» ($r = 0,146$ для $p < 0,05$). Сила данной связи может быть охарактеризована как очень слабая связь (значение коэффициента корреляции находится в пределах до 0,2), тем не менее существование связи между «Удовлетворённостью общением» и «Осознанием своей уникальности» отражает общую тенденцию в становлении субъектности у младших школьников, так как подтверждает положение М.А. Пыжьяновой о том, что в младшем школьном возрасте развитие субъектности обусловлено развитием ценностного отношения к себе и другим людям, в основе которого лежит эмоциональное принятие себя и других людей [5].

Таким образом, предположение о наличии взаимосвязи между субъектностью младших школьников и уровнем их эффективности в общении со сверстниками получило статистическое подтверждение: при помощи различных методов математической статистики достоверно показано, что уровень коммуникативной эффективности и удовлетворённости своим общением со сверстниками у младших школьников положительно взаимосвязан с уровнем их развивающейся субъектности. Статистически подтверждено существование значимой взаимосвязи между коммуникативной эффективностью младших школьников и их способностью к рефлексии как атрибутивной характеристикой субъектности, что соответствует общим положениям фундаментальных исследований о значении среды сверстников для развития рефлексивных способностей младших школьников [3; 4; 7]. В то же время наличие достаточного уровня рефлексивных способностей является необходимым условием для организации коммуникативной деятельности. На основании этого можно рассматривать развитие субъектности как интегративного свойства личности, а также таких его атрибутивных характеристик, как способность к рефлексии и осознание своей уникальности в качестве важных предпосылок для повышения эффективности коммуникативной деятельности младших школьников.

Литература:

1. Абульханова, К. А. Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): Избранные психологические труды / К. А. Абульханова. — М.: МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 1999. — 224 с.
2. Ермолаева, М. В. Смысловые факторы эмоциональной устойчивости / Ермолаева М. В. // Компоненты адаптационного процесса; под ред. В. И. Медведева. — Л., 1984. — С. 87–100.
3. Коммуникативно-ориентированные образовательные среды. Психология проектирования / Сборник статей под ред. действ. члена РАО В. В. Рубцова // [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://psychlib.ru/mgppu/Rko-1996/RKo-0011.htm>
4. Петровская, Л. А. Общение — компетентность — тренинг: Избранные труды / Л. А. Петровская. — М.: Смысл, 2007. — 687 с.
5. Пыжьянова, М. А. Психолого-педагогические условия развития субъектности в младшем школьном возрасте: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Пыжьянова Мария Александровна. — Нижний Новгород, 2006. — 160 с.
6. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — СПб.: Издательство «Питер», 2000. — 720 с.
7. Цукерман, Г. А. Обучение учебному сотрудничеству / Г. А. Цукерман, Н. В. Елизарова, М. И. Фрумина и др. // Вопросы психологии. — 1993. — № 2. — С. 35–43.

Буллинг в школе

Гришаева Наталья Александровна, педагог-психолог
МБОУ «Кормиловский лицей» (Омская обл.)

Каждый человек является личностью и каждый человек достоин уважительного отношения к себе. Уважение к себе начинается с достойного отношения окружающих к человеку. Самоуважение, как неотъемлемая черта личности, зарождается с самых юных лет, поэтому очень важно, чтобы дети и подростки росли и развивались в доброжелательной атмосфере, атмосфере уважения. Большую роль при формировании самоуважения, самооценки играет не только семья, но окружающие сверстники. Особенно мнение сверстников, становится очень важным в подростковый период, когда ведущей формой деятельности становится общение. Гармоничные отношения с ровесниками, наличие такой необходимой для подростков референтной группы (общности сверстников, чьи ценности и суждения они разделяют и принимают) [4, с. 65] очень сильно влияют на статус ребенка в коллективе.

Но реальность порой бывает, далека от идеала, причём, неверно думать, что это связано с якобы более жестокой нашей современностью. Еще в 1910 году в Вене Зигмунд Фрейд, Альфред Адлер и Уильям Стекел провели первый в Австро-Венгрии конгресс по теме: «О суициде, в частности, о суициде среди учащихся средней школы». То есть еще более ста лет назад уже существовала проблема сложных отношений среди учащихся, дети-жертвы этих отношений оказывались в группе риска. Современная картина идентична прошлому.

Проблемные отношения среди учащихся — травля или буллинг (от англ. «bully» — травля, задиранье, дедовщина, одним словом агрессия одних детей против других, когда имеют место неравенство сил агрессора и жертвы, агрессия имеет тенденцию повторяться, при

этом ответ жертвы показывает, как сильно она задета происходящим [1]) распространены во многих странах. С чем же связано? Это связано с тем, что школа собирает незрелых личностей — детей и подростков, которые еще не в полной мере усвоили идеи уважительного и толерантного отношения к окружающим, поэтому в школе были и будут проблемы насилия.

Буллинг как явление разнообразен — это не только физическая агрессия, но и психологическая, кстати, психологическая агрессия встречается чаще всего. Вероятно, это связано с тем, что открытая физическая агрессия очень скоро будет остановлена взрослыми — педагогами и родителями, а психологические притеснения могут долгое время быть незамечены взрослыми. И здесь весомую роль играет личность издевателя — буллера, о чем скажем ниже. В разных странах существуют свои особенности распространения травли одних учеников другими. Так, по статистике на первом месте по частоте встречаемости — словесная травля (оскорбления, злые шутки, словесные провокации, обзывания, непристойные шутки и т. д.), на втором месте — бойкот, на третьем — физическая расправа, на четвертом — распространение слухов и сплетен, на пятом — воровство. Каждый вид травли оставляет неизгладимый след в душе ребенка или подростка, который подвергается этим издевательствам.

Важно понимать, что зачинщиками травли является не весь класс, а ограниченное количество учеников, все остальные, кто участвуют в насмешках, становятся последователями буллеров по большей части оттого, что дети-последователи сами боятся оказаться в роли жертвы, свою роль играет и так называемое «стадное чувство»:

«Все пошли, и я пошел, все толкали и я толкнул» [4, с. 61]. При этом последователи и сам лидер травли порой даже не догадываются, насколько огорчен, растерян и подавлен ребенок, над которым издеваются, ребенок-последователь просто участвует в общем веселье. Многие, издеваясь над другими, используют это как своего рода способ самоутверждения. Для кого-то из последователей возможно важно получить расположение лидера-буллера.

Инициаторами травли однозначно выступают дети с нарциссическими чертами характера, общеизвестно, что «основная особенность нарцисса — стремление к власти, самоутверждению за счет других» [5, с. 156]. Быть «крутым», иметь авторитет среди сверстников, как человека, которому никто ничего не может сделать. И такое поведение, направленное на утверждение своей власти над кем-то или чем-то, становится все более распространенным. Сотни учителей подтверждают этот факт. Властолюбивые ученики делятся на активных и пассивных властолюбцев. Первые постоянно задевают не только одноклассников, но и учителя. Они снова и снова бросают ему вызов. С помощью слов и действий они как бы его атакуют. Они могут применять различные тактики: делать все очень медленно, не обращая внимания на напоминания о времени, сдавать незаконченные работы, шуметь в то время, когда остальные работают. Иногда они бормочут ругательства, когда их о чем-то просят, жуют жвачку. Они могут просто не считаться с требованиями учителя или соглашаться сделать что-то, но с явной обидой. Пассивные властолюбцы корректно ведут себя с учителями, но самоутверждаются на сверстниках или младших ребятах. Поэтому иногда, когда ребенок-жесток травли пытается найти помощи у взрослых, сообщает об издевательствах со стороны пассивных властолюбцев взрослые приходят в недоумение, так как не замечали ранее такого поведения. Очень часто такие издеватели говорят взрослому, что ребенок-жесток сам пристаёт и тут с подачи взрослых начинаются издевательства.

Жертвами буллинга, как правило, но не всегда, становятся дети чувствительные и не способные постоять за себя. В роли жертвы может оказаться практически любой. Это может быть и физически сильный ребенок, и ребенок, который хорошо учится и нравится учителям. Критерий может быть почти любой, достаточно наклеить ярлык. Это не те дети, которым не свойственно агрессивное поведение, как часто думают, а дети, которые лишены настойчивости, не умеют демонстрировать уверенность и отстаивать ее. Самая вероятная жертва — ученик, который старается сделать вид, что его не задевает оскорбление или жестокая шутка, но лицо выдает его (оно краснеет или становится очень напряженным, на глазах могут появиться слезы). Дети, которые не могут спрятать своей незащищенности, могут спровоцировать повторение инцидента со стороны агрессора. Это связано с проблемой различия жизнестойкости жертвы и буллера. Известно, что жизнестойкость «обидчиков» обладает более организованной (интегрированной) структурой, чем у «жестков» [3,

с.75]. Буллинг, как негативное явление в школе, приводит к тому, что жертва теряет уверенность в себе. Также это явление может приводить к разной тяжести психическим отклонениям, а также психосоматическим заболеваниям, и может явиться причиной самоубийства.

В современном мире существует и такое явление, как кибербуллинг или угрозы через интернет. С возникновением «эры интернета» отношения в обществе подростков существенно поменялись, теперь очень много времени они проводят в различных социальных сетях, форумах, интернет стал неотъемлемой стороной жизни современной молодежи, а потому и многие вопросы они решают в его рамках. Так как дети и подростки это еще не зрелые личности, то порой в качестве форм решения возникших межличностных проблем некоторые могут использовать угрозы через интернет. Так как к социальным сетям имеет доступ сейчас каждый подросток и ребенок, то возможные оскорбления и обвинения наносят подвергнутому угрозам большую психологическую травму.

Возникает вопрос: а как же быть родителю в таких ситуациях? Родители могут настоять, чтобы компьютер находился в общей зоне (кухне или гостиной) для исключения угрожающих сообщений в ночное время. Часто дети не сообщают о кибербуллинге, так как боятся, что родители отберут компьютер. Родители должны убедить ребенка, что все устройства останутся у ребенка, но буллинг — это проблема, и взрослые должны знать о ней, чтобы защитить своего сына или дочь.

Безусловно, с проблемой школьного буллинга и кибербуллинга необходимо бороться. Буллинг — это разрушительное поведение более «сильных», направленное на более «слабых». Буллинг не бывает справедливым, так как «сильный» получает «удовольствие» от нанесённого ущерба (материального и морального) «слабому». Борьба должна в себя включать желание всего педагогического коллектива, родителей прекратить издевательства. Важно, чтобы именно все этого хотели, так как один педагог или родитель не может прекратить систему издевательства.

Используя определенные алгоритмы работы с буллингом в школе, можно уменьшить степень распространения этого отрицательного явления в школе. Важно определить формы буллинга, которые имеют место в школе. Можно психологу, социальному педагогу вести дневник наблюдений за поведением членов школьного сообщества, которые склонны к проявлению физического или психологического насилия. Полезно также составить и использовать психологом специальные анкеты, на вопросы которых смогли бы анонимно ответить все члены школьного сообщества, включая родителей. Это поможет оценить ситуацию и определить, какие меры необходимо предпринять. Они также дают возможность оценить масштаб буллинга и проанализировать его причины. Анализ анкет поможет понять, где, в каких местах школьники сталкиваются с буллингом и как они реагируют на него, кто из них заинтересован, нуждается в помощи в борьбе с этим яв-

нием. После изучения проблемы нужно разработать меры по борьбе с буллингом. Важно обсуждать проблему со всеми участниками учебного процесса. Беседы со школьниками как индивидуальные, так и в группе очень важны и полезны. Обращение к чувствам школьников, моральная оценка действий «обидчиков» играют важную роль. Не менее важно грамотно построить разговоры с детьми, пострадавшими от насилия. Цель бесед с ними — вовлечь в игры или дружеские отношения с другими детьми. Нужно вести просветительскую работу с родителями и педагогами о проблемах буллинга и его последствиях.

Для решения проблем, связанных со школьным буллингом, можно разработать «Комитет по предотвращению буллинга», данная школьная организация может быть эффективным средством в противостоянии насилию в школе. Причем в этот комитет должны входить не только взрослые-педагоги и родители, но и учащиеся школы, так как учащиеся — члены такого комитета обладают более полной информацией о данном явлении. Со временем они приобретают навыки помощи жертвам насилия. Кроме того, у них появляется возможность эффективного решения своих личных проблем, связанных с этим аспектом школьной жизни. Школьники, которые состоят в таких комитетах, часто своими действиями, посредническими навыками, могут реально изменить в лучшую сторону ситуацию в школе. В Комитет по предотвращению буллинга рекомендуется включать школьников всех возрастов, так как проблемы буллинга существуют не только среди подростков, но и среди учащихся начальной школы. Отношения между членами комитета должны строиться

на основе демократических принципов. В обязанности комитета входят: подготовка школьных собраний на тему буллинга, формирование специальных групп для работы с новыми учащимися (так как велика вероятность попадания «новеньких» в разряд изгоев), проведение бесед с установкой на повышение жизненного тонуса с учащимися, которые сталкивались с тем или иным видом насилия в школе, оказание помощи персоналу школы в решении проблемы буллинга.

Если проявления буллинга не будут своевременно пресечены, то они становятся всё более опасными. Реакция школьного сообщества на случаи насилия — важный аспект в решении этой проблемы. В этих условиях жизненно необходимой становится деятельность по профилактике школьного буллинга. Необходимо проводить классные часы, основными идеями которых будут темы об уважительном и толерантном отношении к окружающим людям. Социально-психологическая служба должна проводить с классами тренинги на сплочение классного коллектива, развития терпимости, развития эмпатийного мышления по отношению к окружающим, чтобы растущее поколение могло понимать, что чувствует ровесник в той или иной ситуации.

В заключение стоит отметить, что проблему школьного буллинга очень сложно искоренить из школы сиюминутно, но если вплотную и серьезно заняться этой проблемой всем участникам учебного процесса (учителям, родителям, учащимся), то высока вероятность того, что возможно избежать многих конфликтов, вероятнее всего, многие ученики смогут нормально существовать в школьном сообществе.

Литература:

1. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.benatar.ru/chto-takoe-bulling-i-kak-s-nim-borotsya-1043.html>. (Дата обращения: 10.05.2015).
2. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.rae.ru/forum2012/236/551>. (Дата обращения: 12.05.2015).
3. Гребенкин, Е. В. Профилактика агрессии и насилия в школе. — Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. 304 с.
4. Кравцова, М. Отверженные: честная книга о детской жестокости. — Ростов-на-Дону: Феникс, 2014. 238 с.
5. Руллан, Э. Как остановить травлю в школе. Проблема моббинга. — М.: Генезис, 2012. 264 с.

Изучение взаимосвязи показателей опыта сотрудничества и самооценки в младшем школьном возрасте

Огурцова Марина Александровна, психолог
Санаторий «Озеро Медвежье» (Курганская обл.)

Отношения с другими людьми формируются и наиболее интенсивно развиваются в младшем школьном возрасте. Первый опыт таких отношений является основой дальнейшего развития личности ребенка. В этот период закладывается система представлений об окружающей действительности, о своих возможностях и отношениях с окружающими людьми. Особый интерес вызывает во-

прос о том, как ребенок оценивает себя и влияет ли его самооценка на отношения с окружающими людьми. Однако, исследования, посвященные данной проблеме, являются малочисленными.

На сегодняшний день недостаточно внимания уделяется изучению опыта сотрудничества младших школьников в коллективе. Эта проблема актуальна, так как

сотрудничество, как составная часть, входит в любую человеческую деятельность, обеспечивая ее эффективность. Опыт взаимодействия с другими участниками деятельности, способствует объединению совместных усилий, совместному решению задач и предполагает предварительный расчет на сотрудничество. В начале школьного обучения, формируются умения, помогающие ориентироваться в повседневной жизни, складывается определенный уровень знаний и умений, помогающий взаимодействовать с другими людьми, именуемый опытом сотрудничества. В настоящее время трудно сказать, существует ли взаимосвязь опыта сотрудничества с самооценкой младшего школьника. Но обычно у детей, не умеющих налаживать благоприятный контакт и негативно воспринимаемых сверстниками, складывается более низкая самооценка, и наоборот. В связи с этим, особый интерес представляет анализ взаимосвязи опыта сотрудничества и самооценки в младшем школьном возрасте, а именно их становление в процессе обучения.

Проблема индивидуального (субъектного) опыта получила широкое распространение в отечественной педагогической психологии, в которой в последнее время возросло осознание роли собственного опыта ребенка в формировании его личности. Так, В. С. Леднев отмечает, что основные компоненты опыта личности соответствуют основным видам деятельности, таким как ценностно-ориентационная, познавательная, преобразовательная, коммуникативная, эстетическая и физическая [8].

Ю. О. Бирюковой рассматривается личностный опыт (работа посвящена развитию личностного опыта младших школьников), под которым понимается опыт выполнения учеником деятельности, направленной на организацию его внутреннего мира: смыслов, впечатлений, выводов из пережитого, достижения определенных результатов в этой деятельности и их оценки. Отмечается, что личностный опыт имеет сложную структуру и включает в себя следующие компоненты: мотивационно-смысловой, целеполагающий, эмоциональный, волевой, рефлексивно-оценочный [5].

Таким образом, личностный опыт проявляется в осознании значимости знаний, в умении самостоятельно ставить цели деятельности, составлять программу этой деятельности и реализовать ее. Проявлением личностного опыта является умение применять знания в новых условиях, способность оценивать свои действия, свои внутренние состояния, чувства, переживания.

К. К. Платонов утверждает, что «опыт — качество (подструктура) личности, группы, сформированное в процессе их деятельности, обучения и воспитания, обобщающее знания, навыки и привычки» [9].

Анализ процессуальных, динамических и содержательных характеристик действий человека при подготовке и исполнении деятельности привел к специальному изучению такой характеристики человека как субъектность, к которой все чаще обращаются исследователи в области психологии личности [8].

Решающим шагом в развитии представлений о субъектности стало обращение к анализу структуры того опыта человека, который обеспечивает ему возможность субъектной активности и в котором было выявлено пять взаимосвязанных и взаимодействующих компонентов:

- опыт ценностей;
- опыт привычной активизации;
- опыт рефлексии;
- операциональный опыт;
- опыт сотрудничества;

В опыте сотрудничества содержатся средства установления отношений и согласования усилий с другими людьми. Позитивный опыт накапливается в кругу близких людей, с которыми установились доверительные отношения, и нередко переносится на более широкий круг взаимоотношений, в частности на коллективные связи. Негативный опыт, как правило, приводит к сужению сферы сотрудничества.

Опыт сотрудничества взаимодействует с другими компонентами субъектного опыта. Сам же он включает:

- знания и умения, сознательно используемые во взаимодействии с другими людьми и учитывающие «сопротивление материала», а также необходимость согласованности усилий и интересов собственных с усилием и интересами других людей;
- интуитивно, то есть безотчетно предвосхищаемые умения и представления, используемые то ситуативно, а то и постоянно в ситуациях взаимодействия с другими людьми.

Если какие-то моменты этих предвосхищаемых знаний и умений могут быть отрефлексированы, то в данном случае мы имеем дело не с рефлексией, основанной на доказательности, а с рефлексией, основанной на вере, доверии;

- неосознаваемые нами средства, которые используются для воздействия на других, когда реализуем не свои индивидуальные цели, а цели коллективные, групповые.

В опыте сотрудничества зафиксированы:

- знания и умения, связанные с удовлетворением витальных потребностей и особенностями этого удовлетворения у разных людей;
- знания и умения, связанные с межличностной спецификой организации совместной деятельности, регуляции действий;
- знания и умения, связанные с общественными обязательствами, нормами жизни.

В сознании человека информация о всех этих элементарных составляющих закреплена в виде образов, переживаний, когнитивных схем, участвующих в построении установки, определяющей предстоящей деятельности, в организации и регуляции ее в ходе осуществления [7].

Под сотрудничеством в педагогической психологии подразумевают совместную деятельность участников трудового процесса, направленную на достижение единых целей. Оно подразумевает три обязательных компонента: четкое осознание единства целей; четкое разграничение

функций сотрудничающих сторон; взаимная помощь в реализации задач, достигающих цели, а самое главное — взаимное делегирование полномочий. Сотрудничество — «сплав» совместной деятельности в достижении единых целей на рациональном, эмоциональном, деятельностном уровне. Сотрудничество рождается не вдруг, не одновременно и далеко не на всех стадиях возрастного развития детей. Уровни и степени сотрудничества на каждой стадии определяются совместными усилиями взрослых и детей в решении образовательных проблем [2].

В начале обучения, у большинства учащихся неразвита сфера общения, опыта коммуникаций. То, что точнее называть неразвитостью опыта сотрудничества (связанную с неумением учесть реакцию со стороны сверстников и учителей). Импульсивность детей в поведении связана, прежде всего, с неумением оценивать отношение и поведение одноклассников и взрослых. Из-за этого не складывается умение оценивать и свое поведение [1].

Недостаточное внимание к формированию опыта сотрудничества у детей в начальной школе приводит к отставанию в формировании опыта рефлексии и опыта ценностей, определяющего значимость для ребенка [7].

Проблемой изучения самооценки в психологии занимались многие ученые. В их исследованиях раскрываются проблемы изучения самооценки с точки зрения ее роли и функций в целостной структуре личности, онтогенеза самооценки, возможностей и закономерностей формирования. Самооценка является сложным продуктом труда, познания и общения, возникающим как средство организации своего поведения, деятельности и целесообразности отношений с окружающими людьми. У детей младшего школьного возраста формируется стремление на все иметь свою точку зрения. Кроме того, у них появляются суждения о собственной социальной значимости — самооценка, которая складывается благодаря развитию самосознания и обратной связи с теми окружающими, чьим мнением они дорожат [3].

Оценка успеваемости в начале школьного обучения, по существу, является оценкой личности в целом и определяет социальный статус ребенка. У отличников и некоторых хорошо успевающих детей складывается завышенная самооценка. У неуспевающих учеников систематические неудачи и низкие оценки снижают их уверенность в себе. У детей с заниженной и низкой самооценкой часто возникает чувство собственной неполноценности и даже безнадежности, которые они компенсируют направленностью не на учебную деятельность, а на другие виды занятий. Утверждаясь в посильных для него видах деятельности, ребенок приобретает неадекватно завышенную самооценку, имеющую компенсаторный характер. Но даже в этих случаях «приглушенное» чувство неполноценности, ущербности, принятие позиции отстающего приводят к негативным последствиям. Учебная деятельность — основная для младшего школьника, и если в ней ребенок не чувствует себя компетентным, его личное развитие искажается [4].

Для развития у детей адекватной самооценки и чувства компетентности необходимо создание в классе атмосферы психологического комфорта и поддержки. Учителя, отличающиеся высоким профессиональным мастерством, стремятся не только содержательно оценивать работу учеников, не только обучить их единым принципам оценки, но и донести свои положительные ожидания до каждого ученика, создать положительный эмоциональный фон при любой, даже низкой оценке. Они оценивают только конкретную работу, но не личность, не сравнивают детей между собой, не призывают всех подражать отличникам, ориентируют учеников на индивидуальные достижения — чтобы работа завтрашняя была лучше вчерашней. Они не захваливают хороших учеников, особенно тех, что достигают результатов без особого труда. И наоборот, поощряют малейшее продвижение в учении слабого, но старательного ребенка [6].

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что самооценка младшего школьника выступает в качестве важной детерминанты эффективного взаимодействия. Являясь центральным звеном произвольной саморегуляции, она определяет направление и уровень активности ребенка, его отношение к миру, окружающим людям. Поэтому изучение данной взаимосвязи делает актуальным наше исследование.

На этапе экспериментального исследования перед нами стояли следующие задачи:

— Провести теоретический анализ современного состояния проблемы формирования самооценки и опыта сотрудничества в младшем школьном возрасте;

— На основе диагностики у детей опыта сотрудничества и самооценки, выявить их уровни и соотношение.

Для решения данных задач мы использовали методику измерения показателей опыта сотрудничества А. К. Осницкого и методику измерения показателей самооценки «Лесенка» В. Г. Щур.

В исследовании принимало участие 22 ребенка в возрасте от 7 до 11 лет.

Исследование проводилось на базе МОУ «Гимназия № 9» города Шадринска.

Количественный и качественный анализ, полученный с помощью методики А. К. Осницкого, позволил выявить три группы детей:

1. Высокий уровень опыта сотрудничества — 9 человек — у детей хорошие знания и умения, связанные с удовлетворением витальных потребностей и особенностями этого удовлетворения, знания, связанные с межличностной спецификой организации совместной деятельности, знания, связанные с общественными обязательствами, нормами жизни.

2. Средний уровень опыта сотрудничества — 6 человек — знания этих детей, связанные с удовлетворением витальных потребностей, потребностей, связанных с межличностной спецификой организации совместной деятельности, с общественными обязательствами, нормами жизни находятся на среднем уровне.

3. Низкий уровень опыта сотрудничества — 7 человек — у этих детей, знания и умения, связанные с удовлетворением витальных потребностей, потребностей с межличностной спецификой организации совместной деятельности, с общественными обязательствами, нормами жизни плохо сформированы или отсутствуют вообще.

Полученные результаты, свидетельствуют о том, что опыт сотрудничества в младшем школьном возрасте — процесс индивидуальный. А также, специфической особенностью детей младшего школьного возраста является преобладание высокого уровня опыта сотрудничества.

Количественный и качественный анализ, полученный при исследовании самооценки младших школьников, позволил выявить четыре группы детей:

1. Неадекватно завышенный уровень самооценки — 3 человека — эти дети имеют неправильное представление о себе, идеализированный образ своей личности и возможностей, своей ценности для окружающих и общего дела. Ради сохранения привычно высокой самооценки ребенок игнорирует неудачи, эмоционально «отталкивает» все, что разрушает его представления о себе.

2. Завышенная самооценка — 4 человека — эти дети склонны очень переоценивать себя в ситуациях, которые не дают для этого повода. В результате этого, они постоянно сталкиваются с противодействием окружающих, поэтому зачастую проявляют озлобленность, подозрительность, мнительность, высокомерие и в конечном итоге агрессию.

3. Адекватная самооценка — 9 человек — эти дети способны объективно оценить свои возможности, сохранять неизменное представление о себе в течение определенного промежутка времени. Ребенок адекватно оценивает как позитивные, так и негативные качества своей личности.

4. Заниженная самооценка — 6 человек — эти дети не имеют надежды на позитивное отношение к ним и успех, а реальные свои успехи и положительную оценку окружающих они воспринимают как временные и случайные. Ребенок с заниженной самооценкой переносит решение проблем в план восприятия, где он может преодолеть все преграды и получить желаемое в мире фантазий.

Сравнительный анализ показателей самооценки и опыта сотрудничества в младшем школьном возрасте представлены в таблице 3.

Таблица 3

Распределение испытуемых в зависимости от уровня опыта сотрудничества и самооценки

Опыт сотрудничества	Самооценка				Всего:
	Неадекватно завышенная	Завышенная	Адекватная	Заниженная	
Высокий	1	1	5	2	9
Средний	1	2	2	2	7
Низкий	1	2	2	1	6
Всего:	3	5	9	5	22

Количественный и качественный анализ данных методик показал, что в группе испытуемых преобладает высокий уровень опыта сотрудничества и адекватная самооценка.

Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что между показателями опыта сотрудничества и самооценки существует взаимосвязь, в частности, у детей с высокими показателями опыта сотрудничества преобладает адекватная самооценка.

Результаты выполненного нами теоретико-прикладного исследования, позволили сделать следующие выводы:

1) опыт сотрудничества и самооценка в младшем школьном возрасте являются малоизученными характеристиками, их изучение является актуальным;

2) для детей младшего школьного возраста характерно преобладание адекватной самооценки;

3) для детей младшего школьного возраста характерно преобладание высокого опыта сотрудничества;

4) существует взаимосвязь между уровнями самооценки и опыта сотрудничества младших школьников. Так, дети способные объективно оценивать себя, свои возможности, сохранять неизменное представление о себе в течение определенного промежутка времени, адекватно оценивающие как позитивные, так и негативные качества своей личности имеют высокий уровень опыта сотрудничества. Это означает, что у детей хорошие знания и умения, связанные с удовлетворением витальных потребностей и особенностями этого удовлетворения. Знания детей, связанные с межличностной спецификой организации совместной деятельности, знания, связанные с общественными обязательствами, нормами жизни находятся на высоком уровне.

Литература:

1. Белкин, А. С. Основы возрастной педагогики. — М., 2000.
2. Возрастная и педагогическая психология / под ред. Петровского А. В. — М., 1979.
3. Захарова, А. В. Структурно-динамическая модель самооценки / А. В. Захарова // Вопр. психологии. — 1989. — № 1. — с. 31–39.

4. Лисина, М. И. Общение, личность и психика ребенка. — М., 1997.
5. Матюхина, М. В., Михальчик Т. С., Патрина К. Т. Психология младшего школьника. — М., 1970.
6. Обухова, Л. Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы — М., 1992.
7. Осницкий, А. К. Осознанная саморегуляция активности в жизни школы и ученика // Журнал прикладной психологии 1998. № 6. С. 43—54.
8. Осницкий, А. К. Проблемы исследования субъектной активности. // Вопросы психологии. 1996. № 1. с. 5—19.
9. Платонов, К. К. Краткий словарь системы психологических понятий. — М., 1984.

Анализ эмпирических данных по изучению уровня эмоционального интеллекта у интернет-зависимых подростков

Пантелеева Татьяна Викторовна, соискатель
Московский педагогический государственный университет

Проблема нехимических аддиктивных расстройств у лиц возрастного периода ранней юности (от 14—15 до 18 лет) сегодня как никогда является актуальным вопросом теоретической и практической психологии. В последние годы, к уже известным и достаточно изученным нехимическим аддикциям добавилась новая разновидность зависимостей, получившая название интернет-аддикции. Сегодня вопрос о включении этой поведенческой зависимости от Интернета в обновленную версию Международной классификации болезней активно обсуждается во Всемирной организации здравоохранения. По сводным данным психологов и психотерапевтов, в настоящее время от интернет-аддикции страдает около 10% пользователей сети, в основном это дети и подростки.

С целью изучения влияния интернет-зависимости на личностные особенности в ранней юности, в частности, на уровень эмоционального интеллекта у подростков, в 2012—2014 гг. было проведено эмпирическое исследование на базе общеобразовательных учебных заведений г. Подольска Московской области. Задача по выявлению интернет-зависимости решалась с помощью широко известного в среде психологов одноименного теста Кимберли Янг (русскоязычный вариант, модифицированный В. А. Буровой) [1].

Из 452 испытуемых в возрасте от 16 до 18 лет было выявлено 49 интернет-зависимых подростков (10,9% от общего числа испытуемых), которые составили экспериментальную группу исследования (группа А). Контрольная группа (группа Б) была сформирована путем случайной выборки из числа лиц, независимых от пребывания в сети Интернет или умеренно его использующих. Группа Б также составила 49 человек.

Задача исследования по установлению уровня эмоционального интеллекта (далее — ЭИ) у лиц с интернет-зависимым поведением (группа А), а также у лиц, независимых от пребывания в сети Интернет или умеренно его использующих (группа Б) решалась с помощью опросника ЭИин Д. В. Люсина [2]. Автор методики определяет ЭИ как совокупность способностей для понимания своих

и чужих эмоций и управления ими. На наш взгляд, данная личностная характеристика включает в себя коммуникативно-эмпатические способности, которые в условиях нормальной жизнедеятельности в возрастном периоде ранней юности активно развиваются и являются одним из показателей, определяющих общую социально-психологическую адаптивность подростка.

Согласно структуре опросника, включающего в себя 46 вопросов, выявление уровня эмоционального интеллекта возможно по следующим шкалам: шкале межличностного ЭИ (МЭИ), шкале внутриличностного ЭИ (ВЭИ) и шкале общего эмоционального интеллекта (ОЭИ). Количество подсчитанных баллов, полученных испытуемыми в соответствии с ключом к методике ЭИин по шкалам ВЭИ и МЭИ, при суммировании позволяют определить уровень шкалы ОЭИ. Всего возможно пять уровней по каждой из перечисленных шкал ЭИ: очень низкий, низкий, средний, высокий и очень высокий уровни.

Таким образом, опросник ЭИин позволил решить задачу по выявлению уровня эмоционального интеллекта у интернет-зависимых испытуемых, а также у лиц с отсутствием такой зависимости, по общей шкале (ОЭИ), а также по шкалам межличностного ЭИ (МЭИ) и внутриличностного ЭИ (ВЭИ).

Определенный уровень шкалы межличностного эмоционального интеллекта (МЭИ) показал, в какой степени тот или иной испытуемый способен к пониманию эмоционального состояния других людей, а также насколько он владеет умением управлять чужими эмоциональными процессами. Высокие показатели по шкале МЭИ свидетельствуют о развитых эмпатийно-коммуникативных способностях. Такие подростки достаточно легко распознают эмоциональное состояние других людей через «считывание» их мимики или жестов, тембра голоса и пр. Понимание эмоций другого человека позволяет более успешно устанавливать эмоциональный контакт с собеседником, а при желании — вызывать те или иные эмоции. Обладатели высокого уровня МЭИ умеют снижать интенсивность нежелательных, по их мнению эмоций, а также ма-

нипулировать или управлять коммуникативной ситуацией. Низкие показатели по шкале МЭИ у участников исследования предполагают обратные результаты, которые говорят о слабо развитых коммуникативно-эмпатических способностях старшеклассников. Очевидно, что низкая коммуникативность сказывается на качестве межличностных отношений, которые в данном возрастном периоде являются объективным условием процесса социализации и становления личности.

Выявленный у испытуемых уровень внутриличностного ЭИ (ВЭИ) показал, насколько развита у подростков способность к пониманию и управлению собственными эмоциональными процессами. Высокий уровень по этому показателю говорит о хорошо развитой способности у того или иного подростка к распознаванию и идентификации своих эмоций. Помимо этого, респондент понимает причины возникновения эмоций и может их описать. По уровню шкалы ВЭИ мы также смогли определить, насколько развита у испытуемых способность и потребность контролировать внешние проявления своих эмоций. Чем выше количество баллов по шкале ВЭИ, тем выше способность старшеклассника держать под контролем нежелательные эмоциональные проявления и вызывать и поддерживать эмоции, уместные в той или иной ситуации. Низкие баллы по шкале ВЭИ свидетельствуют об обратном.

При суммировании показателей по шкалам МЭИ и ВЭИ мы смогли выявить общий уровень эмоционального интеллекта (ОЭИ) в экспериментальной и контрольной группах. Результаты по шкале ОЭИ показывают, насколько в целом развиты коммуникативно-эмпатические способности у испытуемых в двух указанных выше группах.

Коммуникативно-эмпатические способности, которые позволяют выстраивать взаимоотношения с другими людьми, должны поддерживаться общей социально-психологической адаптивностью. Последняя психическая характеристика зависит от умения старшего подростка оценить ту или иную ситуацию, а также быстро отреагировать на ее изменения. Адаптивность зависит также от умения старшеклассника подстроиться (перестроиться) под сложившиеся (изменившиеся) обстоятельства. Чем выше развита способность к адаптации, тем более

высокой эмоциональной устойчивостью обладает наш испытуемый.

Таким образом, выявленные у участников эмпирического исследования показатели по шкале ОЭИ выше среднего уровня, говорят о развитых эмпативно-коммуникативных способностях и высокой социально-психологической адаптивности. Уровень по шкале ОЭИ ниже среднего отрицательно оценивает коммуникативно-эмпатийные способности старшеклассников на фоне их общей психической ригидности.

В ходе нашего эксперимента после обработки опросных листов с ответами испытуемых группы А на вопросы методики по выявлению уровней эмоционального интеллекта, результаты распределились таким образом:

По шкале общего эмоционального интеллекта в экспериментальной группе в общем количестве 49 человек были выявлены 24 испытуемых с очень низким уровнем ОЭИ, 12 человек с низким уровнем ОЭИ, 10 подростков со средним уровнем ОЭИ, три человека с высоким уровнем ОЭИ. С очень высоким уровнем общего эмоционального интеллекта испытуемых выявлено не было.

По шкале межличностного эмоционального интеллекта показатели в этой группе были представлены следующим образом: с очень низким уровнем МЭИ — 15 респондентов, 18 человек с низким уровнем МЭИ, 10 старшеклассников со средним уровнем МЭИ, шесть подростков с высоким уровнем МЭИ и ни одного учащегося с очень высоким уровнем межличностного эмоционального интеллекта.

По шкале внутриличностного эмоционального интеллекта результаты распределились так: очень низкий уровень ВЭИ — 18 участников эксперимента, низкий уровень ВЭИ — 18 человек, средний уровень ВЭИ — 11 подростков, высокий уровень ВЭИ — два старшеклассника. Очень высокий уровень внутриличностного эмоционального интеллекта не показал ни один испытуемый. Результаты по всем шкалам эмоционального интеллекта в экспериментальной группе мы перенесли в Таблицу 1:

В контрольной группе с тем же количеством испытуемых (49 респондентов) результаты распределились следующим образом:

Таблица 1

Анализ эмпирических данных по изучению ЭИ в группе А

Уровни ЭИ	Шкалы эмоционального интеллекта					
	МЭИ		ВЭИ		ОЭИ	
	Значения (абсолютные и в процентах)		Значения (абсолютные и в процентах)		Значения (абсолютные и в процентах)	
очень низкий	15	30,6%	18	36,7%	24	49%
низкий	18	36,7%	18	36,7%	12	24,5%
средний	10	20,4%	11	22,4%	10	20,4%
высокий	6	12,3%	2	4,2%	3	6,1%
очень высокий	0	0%	0	0%	0	0%

По шкале общего эмоционального интеллекта: три человека показали очень низкий уровень ОЭИ, девять человек — низкий уровень ОЭИ, 18 испытуемых — средний уровень ОЭИ, 12 подростков — высокий уровень ОЭИ. Семь респондентов оказалось с очень высоким уровнем общего эмоционального интеллекта.

По шкале межличностного эмоционального интеллекта показатели в этой группе были представлены следующим образом: с очень низким уровнем МЭИ — шесть респондентов, семь человек с низким уровнем МЭИ, 12 подростков со средним уровнем МЭИ, 17 че-

ловек с высоким уровнем МЭИ и семь учащихся с очень высоким уровнем межличностного эмоционального интеллекта.

По шкале внутриличностного эмоционального интеллекта выявлено шесть испытуемых с очень низким уровнем ВЭИ, девять человек с низким уровнем ВЭИ, 13 опрошенных со средним уровнем ВЭИ, 15 человек с высоким уровнем ВЭИ и шесть подростков с очень высоким уровнем внутриличностного эмоционального интеллекта. Данные по всем шкалам ЭИ в контрольной группе отражены в Таблице 2:

Таблица 2

Анализ эмпирических данных по изучению ЭИ в группе Б

Уровни ЭИ	Шкалы эмоционального интеллекта					
	МЭИ		ВЭИ		ОЭИ	
	Значения (абсолютные и в процентах)		Значения (абсолютные и в процентах)		Значения (абсолютные и в процентах)	
очень низкий	6	12,2%	6	12,2%	3	6,1%
низкий	7	14,3%	9	18,3%	9	18,3%
средний	12	24,5%	13	26,6%	18	36,8%
высокий	17	34,7%	15	30,7%	12	24,5%
очень высокий	7	14,3%	6	12,2%	7	14,3%

Анализ эмпирических данных по изучению эмоционального интеллекта в ранней юности показал, что в экспериментальной группе интернет-зависимых респондентов преобладают показатели уровня общего ЭИ ниже среднего значения. Общее число испытуемых с низким и очень низким уровнем ОЭИ составило 36 человек или 73,5%. Результат выше среднего уровня ОЭИ был получен у трех из 49 человек. Остальные старшеклассники

(десять человек) набрали количество баллов, соответствующих среднему уровню ОЭИ.

В контрольной группе нашего эмпирического исследования мы получили такие данные: более чем у трети представителей данной группы (38,8%) уровень эмоционального интеллекта оказался выше среднего значения (19 из 49 человек). Показатели ниже среднего уровня были выявлены у 12 (24,4%) испытуемых группы Б. Средний уро-

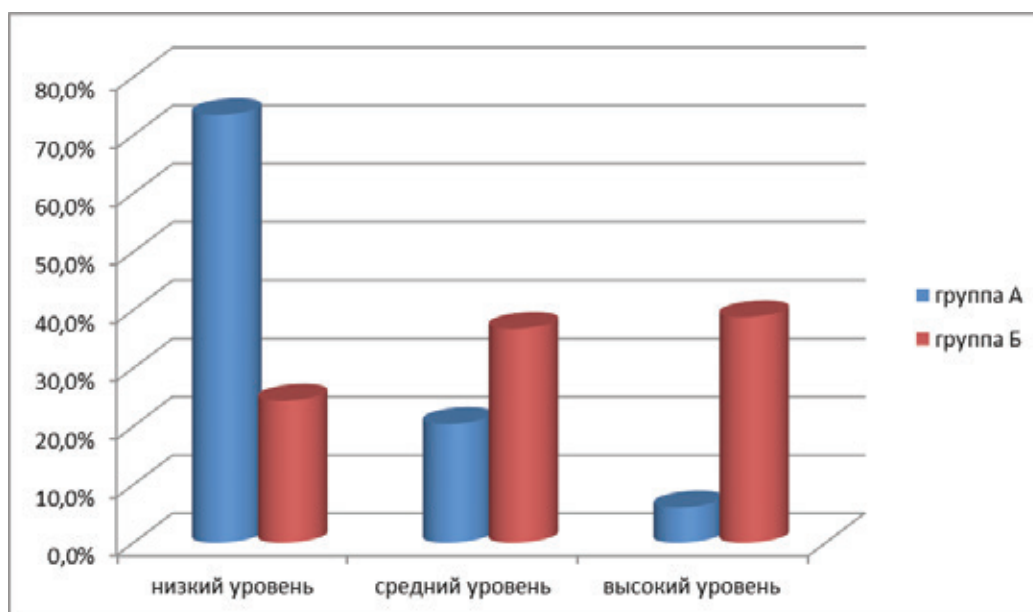


Рис. 1.. Анализ эмпирических данных по изучению ЭИ в группах А и Б

вень обнаружился у 18 респондентов. В обобщенном виде данные по двум группам можно представить следующим образом (Рисунок 1).

Сравнение полученных результатов у испытуемых в группах А и Б показало, что среди интернет-зависимых подростков преобладающий низкий уровень общего эмоционального интеллекта (ОЭИ) в три раза превышает такие показатели у независимых пользователей Интернета. На наш взгляд, это свидетельствует о проблемах коммуникативного характера, а также о низких эмпатийных способностях на фоне психической ригидности у интернет-аддиктов. В свою очередь, недоразвитие коммуникативно-эмпатийной сферы сказывается

на характере социальной активности таких подростков, которая из реальной сферы перемещается в виртуальность, что еще больше закрепляет интернет-зависимое поведение.

В целом, в результате проведенного исследования на определение уровня ЭИ в ранней юности выявлены существенные различия по этому показателю у интернет-зависимых и независимых пользователей Интернета. Следовательно, поведенческая аддикция от Интернета, с одной стороны, зависит от индивидуально-личностных характеристик подростка (в том числе от уровня эмоционального интеллекта), а с другой стороны сама оказывает на них существенное влияние.

Литература:

1. Бурова (Лоскутова) В.А. Интернет-зависимость как форма нехимических аддиктивных расстройств. Дисс. к.м.н. — Новосибирск — 2004 г.
2. Люсин, Д. В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭИИ // Психологическая диагностика. — 2006. — № 4. — С.3—22.

Кинезиологические упражнения как здоровьесберегающая технология работы с детьми с ОВЗ

Пляскина Елена Прокопьевна, педагог-психолог
МБДОУ «Центр развития ребенка – детский сад № 28» (г. Чита)

В последние годы много говорится об инклюзивном образовании. Но сейчас говорить уже поздно — надо работать. Количество детей с ОВЗ постоянно увеличивается. В 2012 году в нашем ДОУ № 28 г. Читы было 2 ребенка с ограниченными возможностями здоровья, на сегодняшний день их уже 8. Педагоги зачастую не готовы к работе с особыми детьми, им не хватает специальных знаний, технологий работы с особыми детьми. Одной из простых и доступных технологий являются кинезиологические упражнения.

Кинезиология — наука о развитии умственных способностей и физического здоровья через определенные двигательные упражнения. Наука достаточно молодая. Ее разработали и запатентовали в США специалисты по образовательной кинезиологии Пол и Гейл Деннисон под названием «Гимнастика мозга» в 1964 г. Основная идея, на которой построена гимнастика мозга — это связь и влияние в процессе обучения друг на друга трех элементов: мозга, тела и эмоций. Кинезиологические упражнения влияют не только на развитие умственных способностей и физического здоровья, они позволяют выявить и развить скрытые способности ребенка и расширить границы возможностей его мозга, активизировать различные отделы коры больших полушарий, что способствует коррекции проблем в различных областях психики.

Среди психологических характеристик детей с ограниченными возможностями здоровья — быстрая истощаемость, замедленный темп развития, низкая продуктивность и произвольная регуляция. При помощи «Гимнастики мозга» можно улучшать эффективность обучения детей с ОВЗ. Эти упражнения позволяют создать новые нейронные сети и улучшить межполушарное взаимодействие у детей.

Все упражнения разбиты на 4 блока. Остановимся на особенностях каждого.

Во время занятий дети длительно находятся в неподвижных статичных позах, что приводит к неспособности удерживать внимание, которое у детей с ОВЗ истощаемо, дети не могут активно участвовать в процессе обучения. Деннисон в «Гимнастике мозга» выделяет отдельным блоком **Энергетические упражнения**, которые могут быть использованы для компенсации вредного воздействия статичных поз, помогая восстановить баланс, центрировать и выровнять тело, вернуть ощущение хорошего самочувствия. Это приводит к лучшему снабжению всего организма кислородом, что особенно актуально в условиях кислородной недостаточности, усиливаемой холодом экологически неблагоприятного Забайкалья. Энергетические упражнения способствуют улучшению моторных навыков, что особенно важно для детей ОВЗ. Все это является здоровой основой когнитивных функций. При-

менение этих упражнений помогает детям в самоорганизации и контроле собственных движений.

Блок упражнений **Углубление положения** направлен на компенсацию таких последствий стресса как импульсивность и растерянность, что часто встречается у детей с ОВЗ. Упражнения помогают развитию способностей к самоконтролю, самоуспокоению, взаимодействию с окружающими. Таким образом, дети переживают и выражают эмоции, учатся справляться с собственными желаниями, освобождаются от страхов. Травмирующие воспоминания в процессе расслабления уходят. Многие дети испытывают затруднение с планированием и постановкой целей, переходу от информации к действию в результате эмоционального стресса, которому дети с ОВЗ однозначно подвергаются. Упражнения Углубления положения — простая и здоровая альтернатива напряжению и беспокойству.

Блок **Растягивающих упражнений** можно использовать для того, чтобы помочь расслабить, отпустить напряжение и увеличить степень подвижности мышц конечностей, которые перенапряжены и зажаты в результате длительного нахождения в одном положении. Шесть растягивающих упражнений подготавливают внимание детей, которое необходимо для высшей мыслительной деятельности.

Недостатки внимания детей с ОВЗ в значительной мере связаны с низкой работоспособностью, повышенной истощаемостью, которые особенно характерны для детей с органической недостаточностью центральной нервной системы. Внимание — это всегда часть процесса поиска порядка и структуры. Для мозга и нервной системы безопасность всегда является приоритетом. Ребенок, не чувствующий себя спокойно и в безопасности, не может сосредоточиться. В идеале, потребность ребенка в безопасности должна быть полностью удовлетворена, чтобы уверенность и чувство порядка были фоном, на котором естественным образом проявляется направленное внимание и функционирует кратковременная память. Вытягивание мышц позволяет освободить и направить внимание детей на предмет, который они изучают.

Блок **Срединные упражнения** направлен на координацию левосторонних и правосторонних функций мозга, которые необходимы для академической успеваемости.

Специализацией левого полушария является абстрактно-логическое мышление, а специализацией правого полушария — пространственно-образное мышление. То есть, когда мы анализируем, считаем и говорим — более активно наше левое полушарие, а когда мы рисуем, фантазируем, танцуем и молчим — более активно правое полушарие.

Распределение активности между полушариями постоянно чередуется. Нашей Западной культуре и цивилизации присуща чрезмерная ориентация на левополу-

шарную деятельность (логика, наука, техника и т.д.). Максимальная же эффективность работы мозга (творчество, интуитивные прозрения) достигается в моменты одновременной активности обоих полушарий.

Выполнение упражнений двумя руками полезны, так как любые операции двумя руками или глазами производятся в срединной зоне. Без развития навыков эффективной и комфортной работы в срединной зоне у ребенка будут затруднения с концентрации глаз на отдельных словах в процессе чтения. Потому что только с помощью слаженной работы обоих глаз можно достичь необходимой глубины визуального восприятия в срединной зоне, в которой разворачиваются сначала игра ребенка, а потом и чтение с письмом.

Неспособность к пересечению срединной линии часто связана с неспособностью корректно воспринимать визуальную, звуковую и символическую информацию, что приводит к ошибкам в узнавании слов и дисграфии, что часто встречается у особых детей.

Виды кинезиологических упражнений:

- Растяжки нормализуют гипертонус и гипотонус.
- Дыхательные упражнения улучшают ритмику организма, развивают самоконтроль и произвольность.
- Глазодвигательные упражнения улучшают восприятие, позволяют расширить поле зрения. Разнообразные движения глаз и языка развивают межполушарное взаимодействие и повышают энергетизацию организма.
- Телесные упражнения снимают непроизвольные, непреднамеренные движения и мышечные зажимы, развивают межполушарное взаимодействие. Обездвиженный ребенок не обучается!
- Релаксационные упражнения способствуют снятию напряжения, расслабляют.

Применение кинезиологических упражнений

- В ходе систематических занятий по кинезиологическим программам у ребёнка развиваются межполушарные связи, улучшается память и концентрация внимания.
- Систематические занятия приводят к развитию межполушарных связей, улучшается память, концентрация внимания. У детей наблюдается значительный прогресс в способностях к обучению, к управлению своими эмоциями.
- Задействуются участки мозга, которые раньше в учении не участвовали, решаются проблемы неуспешности.
- Перед интенсивной умственной нагрузкой кинезиологические упражнения способствуют энергетизации и сосредоточению.

По последним данным неврологов для успешного обучения важно не лечение, а именно обучение. Образовательная кинезиология и призвана оживить, оптимизировать процесс обучения, что особенно важно в работе с детьми с ОВЗ.

Программа психолого-педагогического сопровождения родителей, воспитывающих детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья

Саратова Людмила Михайловна, аспирант

Московский государственный гуманитарный университет имени М.А. Шолохова

Семья является важнейшим институтом социализации личности. Именно в семье человек получает первый опыт социального взаимодействия. На протяжении определенного времени семья вообще является для ребенка единственным местом получения такого опыта. Семью можно рассматривать в качестве модели и формы базового жизненного опыта личности, так как именно в там закладывается фундамент нового человека, проходят начальные стадии социализации ребенка, формируются азы нравственных отношений, а внутрисемейные отношения являются своеобразной проекцией общественных отношений.

В связи с рождением ребенка с ОВЗ у родителей меняется взгляд на мир, отношение к самому себе, своему ребенку — не такому как все, к другим людям и к жизни вообще. Поэтому важно исследовать и оказывать помощь не только детям и подросткам с ОВЗ, но и их родителям. Во-первых родители как правило не подготовлены к такому трагическому для них событию и как следствие ощущают свою беспомощность, боль, отчаяние, что приводит к нарушению эмоциональной стабильности. Посвящая все свое время лечению больного ребенка, часто мамы забывают о других членах семьи, что также не способствует благоприятному климату в семье.

Разработанная программа сопровождения и оказания психологической помощи родителям на базе центра состоит из двух частей, в которые входят блоки, состоящие из соответствующих занятий.

Первая часть — «Диагностика внутрисемейных отношений в родительских группах», предлагается для родителей. В неё включены следующие блоки («Межличностные отношения в семье», «Повышение толерантности к ребенку», «Гармонизация внутренних эмоциональных состояний»). Вторая часть — «Совместная работа с подростками и их родителями». Совместные занятия для родителей и подростков, на которых рассматриваются не только сложные конфликтные ситуации в семье, но даются советы по их устранению, а также разнообразные варианты сотрудничества в детско-родительских парах.

Программа помогает повысить психологическую компетентность родителей, выстроить эмоционально-благоприятные детско-родительские отношения и осуществляется за счет групповых занятий с родителями, просветительской деятельности на родительских собра-

ниях, семинарах-дискуссиях, тренингах, индивидуальных консультациях.

В подростковом возрасте сомнения в возможностях собственной личности и чувства неполноценности достигают обычно наибольшей силы и здесь родителям необходимо быть особенно внимательными и терпимыми. Наша задача — помочь родителям пройти этот период, приобрести некий ресурс на физическом, духовном и интеллектуальном уровне, помочь почувствовать полноту жизни.

Анализируя данные диагностики семейных эмоциональных состояний родителей (или одного из родителей) на первом этапе знакомства, можно отметить что у 80% матерей — эмоциональное состояние характеризуется депрессией, чувством вины. Семейные взаимоотношения нарушаются и искажаются. Недостаточная психологическая поддержка со стороны родственников и знакомых также ведет к эмоциональной неустойчивости и росту уровня тревожности. Можно увидеть положительную динамику, уже после 4–5 месяцев посещения семинаров, тренингов и других занятий, проводимых на базе центра для укрепления семьи, семейных ценностей, повышения самооценки и эмоциональной стабильности родителей. Родителям или часто мамам занятия помогают расставаться со старыми стереотипами и создавать новые отношения. Уходит социальная изолированность, они видят, что они не одиноки в своих проблемах, повышается психолого-педагогическая грамотность родителей. Появляются новые друзья. Здоровые и с особыми потребностями члены семьи имеют шанс продемонстрировать множество способов выражения адекватных эмоциональных реакций, уходит эмоциональная депривация из отношений между членами семьи.

Данная программа помогает преодолеть сложившиеся внутрисемейные стереотипы, способствует развитию конструктивных способов взаимодействия внутри семьи, что положительно влияет не только на динамику внутрисемейных отношений, но и на развития детей и подростков с ОВЗ.

По результатам анализа семейных отношений, можно отметить, что независимо от того, в какой семье воспитывается подросток с ОВЗ (в полной, неполной, является ли он опекаемым), главное наличие эмоционального, двухстороннего контакта, а не только уход за физическим состоянием ребенка.

Литература:

1. Эйдемиллер, Э. Г. «Практикум по семейной психотерапии». СПб.: Речь, 2010
2. Шипицына, Л. М. «Необучаемый ребенок в семье и обществе». СПб.: Речь, 2005

3. Ткачева, В. В. «Исторический экскурс в проблему семьи воспитывающей ребенка с отклонением в развитии». Хрестоматия. СПб.: Речь, 2007
4. Маттеят, Ф. «Семья как пространство для развития». Хрестоматия. СПб.: Речь, 2007.

К изучению проблемы социальных страхов как фактора снижения мотивации учения

Щеглова Елена Олеговна, студент;

Научный руководитель: Смолева Татьяна Октябриновна, кандидат психологических наук, доцент
Иркутский государственный университет

Проблема страхов у детей дошкольного возраста приобретает особую актуальность, как в научном, так и в практическом плане, и требует безотлагательных поисков продуктивного ее решения. На сегодняшний день отмечается тенденция к увеличению количества детей со страхами. Причина скрывается не только в индивидуальных особенностях детей, но и в наличии личностной неопределенности и беспокойства значительной части населения, большого количества стрессов, явной невротизации общества, в отсутствии безопасности.

Детские страхи — характерно для детского развития в связи с расширением диапазона познания окружающего мира. Дети старшего дошкольного возраста начинают осознавать всю сущность реального мира и ограниченность своих возможностей. С помощью эмоций они пытаются передать нам информацию о происходящем внутри них. Известно, что эмоции — это переживание своего личного отношения к действительности, а такие переживания состояния, возникающего в процессе взаимодействия с окружающей средой.

Накопленные знания отечественной и зарубежной психологии уже сегодня позволяют в ряде случаев достаточно эффективно выявлять и корректировать страхи у детей — дошкольников. Недостаточная разработка и использования знаний по психологической коррекции страхов у детей зачастую приводят к негативным последствиям.

Дошкольник в шестилетнем возрасте становится школьником. Поступление в первый класс это переломный момент в жизни ребенка и этому моменту должно уделяться особое внимание. Как правило, все нормально развивающиеся мальчики и девочки в возрасте от 6 до 10 лет хотят быть «хорошими», то есть соответствовать ожиданиям взрослых. Поэтому меняются и страхи, они становятся социальными. Главный страх в данном возрасте — это страх быть не тем, кого ценят, любят и уважают. Отсюда могут вытекать страхи опоздать, не успеть, не понять, сделать не правильно, поступить плохо и т.п.

В психолого-педагогической литературе довольно широко освещены аспекты психологической готовности ребенка к школе, такой аспект, как мотивационная готовность ребенка к школе многие авторы не освещают.

Проблема развития мотивации учения у дошкольников относится к числу малоразработанных. Актуальность про-

блемы обусловлена необходимостью разработки коррекционных методов и приемов по снижению социальных страхов старших дошкольников, которые в свою очередь влияют на мотивацию учения.

Целью исследования является изучение влияния социальных страхов на характер мотивации учения детей старшего дошкольного возраста, разработка и апробация комплекса коррекционно-развивающих мероприятий по снижению социальных страхов.

Объект исследования — социальные страхи как фактор мотивации учения.

Предмет исследования — влияние социальных страхов на характер мотивации учения детей старшего дошкольного возраста и их коррекция социальных страхов.

Гипотеза исследования заключается в том, что:

— у детей с высоким количеством страхов будет преобладать внешняя социально-ориентированная мотивация учения;

— между страхами и мотивацией учения у ребенка старшего дошкольного возраста существует причинно-следственная взаимосвязь;

— используя комплекс методов коррекционно-развивающей работы с детьми, возможно, оптимизировать мотивацию учения, снизить страхи у ребенка старшего дошкольного возраста.

Задачи исследования:

1. Определить сущностную характеристику понятия «страха» на основе теоретического анализа психолого-педагогических исследований;

2. Изучить особенности социальных страхов старших дошкольников на этапе перехода на новую социальную ситуацию развития.

3. Разработать и апробировать комплекс коррекционно-развивающих мероприятий по коррекции социальных страхов.

Методологическая основа исследования: Теория развития личности в деятельности А. Н. Леонтьев; концепция эмоционально-мотивационного развития на ранних этапах онтогенеза П. М. Якобсон, Л. И. Божович; концепция об эмоционально-негативных состояниях в детстве А. И. Захаров, в частности, теоретическим положением о том, что «игра для детей была и остается самым естественным способом изживания страхов, т.к. в ней в иносказательной

форме воспроизводятся многие из вызывающих страх жизненных коллизий»

Для решения поставленных задач был использован комплекс взаимодополняющих методов исследования: теоретический анализ и обобщение психологической и педагогической литературы; психолого-педагогический эксперимент, количественная и качественная обработка результатов исследования.

На констатирующем этапе использовались диагностические методики: — «Страхи в домиках» (методика М. А. Панфиловой);

— Методика исследования мотивации учения у первоклассников и старших дошкольников (методика разработана М. Р. Гинзбург);

— Методика «Неоконченные предложения» (А. И. Захаров).

Организация и база исследования: исследование осуществлялось в три этапа:

Литература:

1. Смирнова, Е. О. Детская психология. Учебник для ВУЗов [Текст] / Е. О. Смирнова. — СПб.: Питер, 2006. — 304с.
2. Шапарь, В. Б. Новейший психологический словарь [Текст] / В. Б. Шапарь, В. Е. Россоха. — Ростов н/Д.: Изд-во Феникс, 2005. — 808с.
3. Карвасарский, Б. Д. Психотерапия. [Текст] / Д. Б. Карвасарский. — 3-е изд. — СПб.: Питер, 2007. — 672 с.

I этап: поисково-теоретический: анализ отечественной и зарубежной литературы по проблеме исследования; определение цели, объекта, предмета, задач и гипотезы исследования, формирование теоретических положений, требующих экспериментального подтверждения.

II этап: опытно-экспериментальный: подбор адекватных методов и методик исследования, проведения констатирующего эксперимента и анализ полученных данных, разработка и апробация программы занятий по коррекции страхов, проведение констатирующего эксперимента.

III этап: заключительный: обобщающая систематизация и обобщение результатов исследования, апробация и оформление дипломной работы.

Практическая значимость исследования состоит в разработке программы коррекции страхов с целью повышения мотивации учения.

Результаты исследования будут представлены в следующей публикации.

Научное издание

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

III Международная научная конференция
Москва, июнь 2015 г.

Материалы печатаются в авторской редакции

Дизайн обложки: *Е.А. Шишков*

Верстка: *М.В. Голубцов*

Подписано в печать 24.06.2015. Формат 60x90 ¹/₈.
Гарнитура «Литературная». Бумага офсетная.
Усл. печ. л. 7,33. Уч.-изд. л. 10,20. Тираж 300 экз.

Отпечатано в типографии Издательства «Молодой ученый»
420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, 26