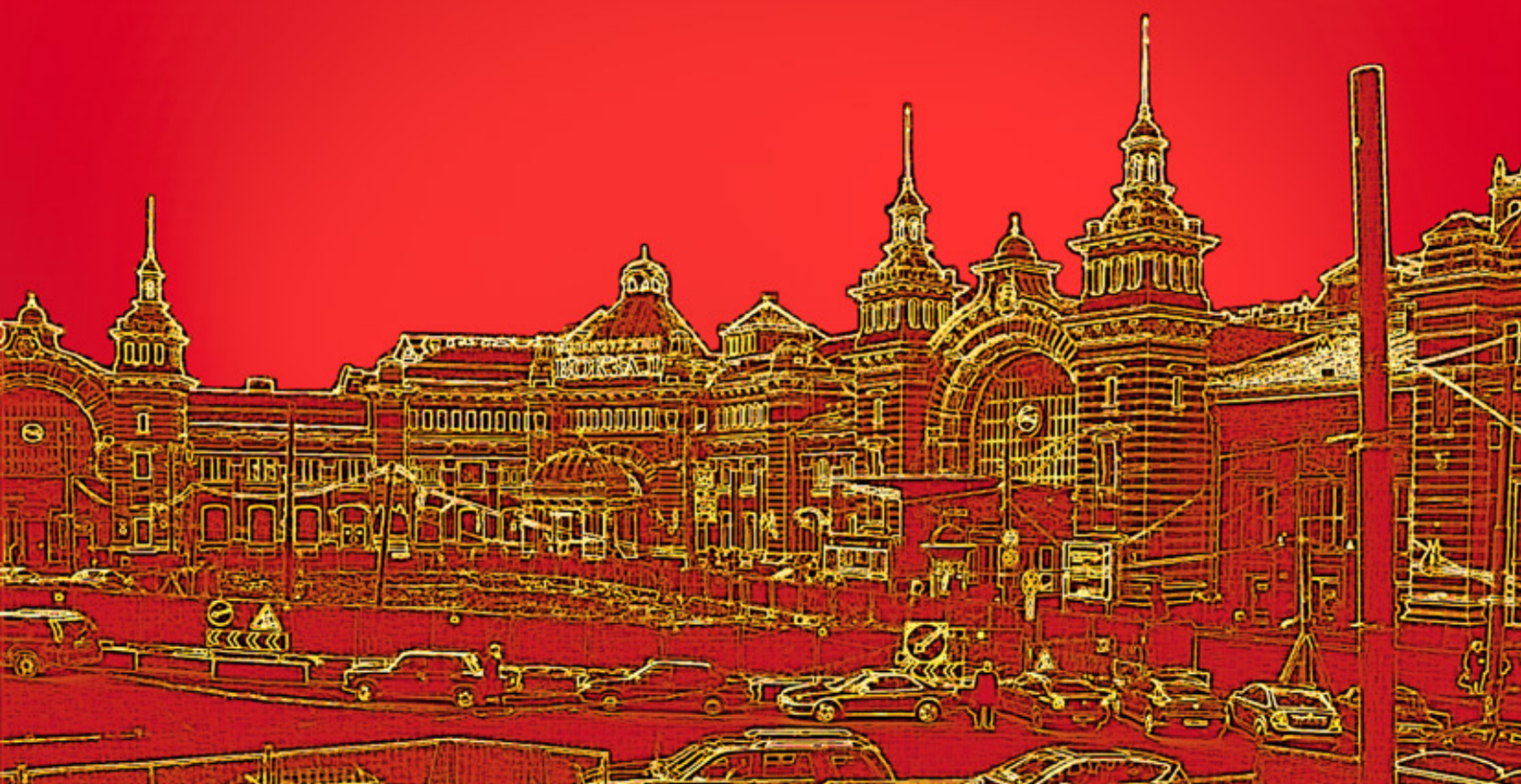




IV Международная научная конференция

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА



Москва

Главный редактор: *И. Г. Ахметов*

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, Х. О. Жураев, 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, М. С. Матусевич, У. А. Мусаева, М. О. Насимов, Г. Б. Прончев, А. М. Семахин, А. Э. Сенцов, Н. С. Сенюшкин, Е. И. Титова, И. Г. Ткаченко, С. Ф. Фозилов, А. С. Яхина, С. Н. Ячинова

Ответственные редакторы:

Г. А. Кайнова, Е. И. Осянина

Международный редакционный совет:

З. Г. Айрян (Армения), П. Л. Арошидзе (Грузия), З. В. Атаев (Россия), Б. Б. Бидова (Россия), В. В. Борисов (Украина), Г. Ц. Велковска (Болгария), Т. Гайич (Сербия), А. Данатаров (Туркменистан), А. М. Данилов (Россия), А. А. Демидов (Россия), З. Р. Досманбетова (Казахстан), А. М. Ешиев (Кыргызстан), С. П. Жолдошев (Кыргызстан), Н. С. Игисинов (Казахстан), К. Б. Кадыров (Узбекистан), И. Б. Кайгородов (Бразилия), А. В. Каленский (Россия), О. А. Козырева (Россия), Е. П. Колпак (Россия), В. А. Куташов (Россия), Лю Цзюань (Китай), Л. В. Малес (Украина), М. А. Нагервадзе (Грузия), Ф. А. Нурмамедли (Азербайджан), Н. Я. Прокопьев (Россия), М. А. Прокофьева (Казахстан), Р. Ю. Рахматуллин (Россия), 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 IV Междунар. науч. конф.
П86 (г. Москва, ноябрь 2015 г.). — М.: Буки-Веди, 2015. — iv, 50 с.
ISBN 978-5-4465-0700-9

В сборнике представлены материалы IV Международной научной конференции «Психологические науки: теория и практика». Рассматриваются общие вопросы психологии, история психологии, вопросы общей, возрастной, сравнительной, социальной, прикладной, и педагогической психологии, а также психологии развития.

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

Сорокина Е.И., Маковкина Л.Н.

Психологические проблемы адаптации студентов к условиям учебной работы в ВУЗе. 1

4. ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

Барсукова О.В.

Модель психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста в условиях групп кратковременного пребывания в рамках ФГОС. 3

Гребенникова Г.С.

Отношение детей младшего школьного возраста к сверстникам с нарушениями интеллектуального развития в инклюзивной образовательной среде. 6

Данилова М.В., Климова М.В.

Психологическая профилактика страхов в младшем школьном возрасте. 8

Пантелеева Т.В.

Психологические особенности и развитие эмоциональной сферы и интеллектуальных способностей в ранней юности. 11

Позднякова И.К.

Роль классного руководителя в формировании личности подростка. 14

6. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Захаров С.М., Добренькова И.А.

Анализ семейных отношений пожилых людей на примере документального фильма «Свет» 17

Захаров С.М., Добренькова И.А.

Влияние творчества на психологическое состояние постояльцев «Дома-интерната для престарелых и инвалидов № 1» на примере документального фильма «Жизнь прекрасна». 20

Краснов О.В.

Психологическая адаптация социального работника в социальном обслуживании. 22

Кузнецова Л.Э.

Особенности формирования психологической беспомощности в трудной жизненной ситуации у детей-инвалидов. 25

Подгорнов А.Н.

Проблема современного общества — одиночество. Молодежное одиночество. Способы решения проблемы. 28

Рюмина Т.В., Самойлов И.В.

Социально-психологический аспект особенностей типологии старения. 30

Сухов А.Н.

Деформация социальных представлений об успехе и карьере. 32

7. ПРИКЛАДНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Вараксина А.В., Ляпунова О.Е.

Плассотерапия как средство работы со страхами 36

8. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Гордиенко Н.В.

Конструирование педагогом психологических технологий вхождения в профессиональное пространство как фактор сохранения индивидуальных защитных барьеров личности, предупреждающих профессиональную деформацию 39

Краус Е.С.

Адекватность репрезентации как фактор преодоления интерферирующего влияния родного языка. ... 40

Неверова А.А.

Проблема художественного восприятия в психолого-педагогической литературе 44

Харькова О.А., Кнещук М.П., Симахина Д.А.

Взаимосвязь самооценки личности и учебной успеваемости у учащихся десятых классов средней общеобразовательной школы. 48

1. ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ

Психологические проблемы адаптации студентов к условиям учебной работы в ВУЗе

Сорокина Елена Ивановна, кандидат технических наук, доцент;

Маковкина Лилия Николаевна, кандидат сельскохозяйственных наук, доцент

Волгоградский государственный аграрный университет

Проблема адаптации студентов к условиям обучения в высшей школе представляет собой одну из важных задач, исследуемых в настоящее время в педагогике и дидактике высшей школы. При этом специфика процесса адаптации студентов в вузах определяется различием в методах обучения как в средней так и высшей школах.

Так, например, первокурсникам недостает навыков и умений, которые необходимы в вузе для успешного овладения программой. Попытки компенсировать это усиливательностью не всегда приводят к успеху. Проходит немало времени, прежде чем студент приспособится к новым требованиям обучения. Отсюда зачастую возникают существенные различия в деятельности, и особенно в ее результатах, при обучении одного и того же человека в школе и вузе. Кроме того, слабая преемственность между средней и высшей школой, своеобразие методики и организации учебного процесса в вузе, большой объем информации, отсутствие навыков самостоятельной работы вызывают большое эмоциональное напряжение, что нередко приводит к разочарованию в выборе будущей профессии.

Учитывая вышесказанное, проводились исследования среди студентов эколого-мелиоративного факультета различных направлений бакалавриата. Проводилось анкетирование среди студентов-второкурсников направления «Землеустройство» и «Экология». Были выбраны студенты 2 курса, по причине того, что процесс адаптации при переходе из школы в ВУЗ у них уже произошел и одновременно с этим не забыты трудности, его сопровождающие. Из анализа результатов следует, что студенты в равной степени оценили значимость гуманитарных дисциплин для адаптации в вузе (эта группа обеими направлениями была оценена как среднезначимая). В тоже время наблюдаются незначительные отклонения в оценке таких групп дисциплин как экономические дисциплины и психология, социология.

Вместе с тем, по мнению студентов направления «Землеустройство», такие группы дисциплин как психология, социология — наиболее быстро помогает студентам адаптироваться в вузе, тогда как экономические дисциплины были оценены ими как наименее влиятельный фактор.

Студенты направления «Экология» также выделили важность такой группы дисциплин, как психология, социология, однако, этот фактор наиболее значимым ими признан не был, экономические дисциплины также были оценены ими как один из наименее значимых факторов.

Наибольшее различие наблюдалось в оценке таких групп как общенаучные дисциплины и специальные дисциплины. Общенаучные дисциплины студентами по направлению «Землеустройство» были признаны одним из наиболее значимых факторов (эта группа дисциплин оказалась на втором месте), тогда как студенты по направлению «Экология» считают ее наименее значимым фактором для скорейшей адаптации студента в вузе. Что касается специальных дисциплин, то экологи считают их наиболее важной группой для более быстрой адаптации, в то время как студенты по направлению «Землеустройство» признают эти дисциплины, наоборот, одним из наименее важных факторов.

Проблема адаптации студентов к учебно-профессиональной деятельности пока не стала предметом специального исследования, хотя практика и показывает, что значительное количество студентов приходит в вуз после значительного перерыва по окончании школы (более 2-х лет — 50,4 % студентов), что обуславливает затруднения в организации и овладении новыми методами учебно-профессиональной деятельности.

Это приводит к неудовлетворенности результатами учебно-профессиональной деятельности, сомнениям в правильности выбора профессии.

В связи с этим назрела необходимость в разрешении проявляющихся в процессе профессиональной подготовки студентов противоречий: социально-педагогического характера: с одной стороны, между возросшей потребностью российского общества в высококвалифицированных специалистах, владеющих навыками учебно-профессиональной деятельности, а с другой стороны, не полностью реализованными потенциальными возможностями учебных заведений в ее организации;

— научно-педагогического характера: с одной стороны, между существованием значительного количества исследований, посвященных проблемам учебно-профессиона-

нальной деятельности, а с другой стороны, недостаточной теоретической разработанностью проблемы адаптации студентов к учебно-профессиональной деятельности;

— научно-методического характера: с одной стороны, между существующими требованиями к качеству подготовки будущих специалистов, а с другой, недостаточным содержательно-методическим обеспечением процесса адаптации студентов к учебно-профессиональной деятельности.

Таким образом, проблема адаптации студентов к условиям обучения в высшей школе представляет собой одну из важных задач, исследуемых в настоящее время в педагогике и дидактике высшей школы. Современная система профессионального образования служит не только

для передачи специальных знаний, но и для развития будущего специалиста как представителя и носителя определенной культуры, характеризующейся совокупностью знаний, умений, а также определенным мировоззрением, жизненными установками и ценностями, особенностями профессионального поведения.

Научная и практическая актуальность проблемы адаптации заключается в том, что современное общество заинтересовано сохранить и улучшить физическое и психическое здоровье человека, повысить его интеллектуальный потенциал. Поэтому изучение механизмов и закономерностей адаптации человека в разнообразных производственных и социальных условиях на различных уровнях приобретает в настоящее время фундаментальное значение.

Литература:

1. Васильева, С. А., Копеина Н. С. Психологическая идентичность как условие успешной адаптации студентов к учебному коллективу/Васильева С. А., Копеина Н. С. — Ленинград, 1984. — с. 332
2. Фёдорова, Е. Е. Адаптация студентов ВУЗов к учебно-профессиональной деятельности/Фёдорова Е. Е. — Магнитогорск, 2007, — с. 187

4. ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

Модель психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста в условиях групп кратковременного пребывания в рамках ФГОС

Барсукова Оксана Васильевна, педагог-психолог

ГБОУ гимназия № 1590 им. Героя Советского Союза В.В. Колесника (г. Москва)

Организация психолого-педагогического сопровождения детей в образовательном пространстве является одним из признаков позитивного развития современной системы государственного образования. Разработка и внедрение единого и целостного федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) подразумевает реализацию образовательных программ в формах, специфических для детей каждой возрастной группы, прежде всего в форме игры, познавательной и исследовательской деятельности, в форме творческой активности, обеспечивающей художественно-эстетическое развитие ребенка. условиях единства, непрерывности и преемственности.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования определяет приоритетные задачи образования дошкольников, среди которых: охрана и укрепление физического и психического здоровья детей, в том числе и эмоционального благополучия; обеспечение равных возможностей детям, независимо от их психофизических и иных особенностей (в том числе ограниченных возможностей здоровья); обеспечение преемственности целей, задач и содержания образования; создание благоприятных условия для развития детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями, развития способностей и творческого потенциала ребенка как субъекта отношений; формирование социокультурной среды, соответствующей возрастным, индивидуальным психологическим и физиологическим особенностям детей.

Федеральные государственные образовательные стандарты представляют собой совокупность требований, обязательных при реализации основных образовательных программ образовательными учреждениями в условиях единства, непрерывности и преемственности. Именно этот фактор делает возможным ввести в образовательный процесс детей раннего дошкольного возраста, создавая, таким образом, оптимальные условия для полноценного физического и психического развития детей.

Период раннего детства является чрезвычайно важным и ответственным этапом в развитии ребенка. Именно в первые три года жизни наблюдается максимальный темп формирования предпосылок, обуславливающих все даль-

нейшее развитие организма. В этом возрасте закладываются основы для благополучного развития всех психических функций ребенка, а также фундаментальные личностные образования, такие как общая самооценка, доверие к людям, интерес к окружающему миру и др.

В раннем детстве контроль за психическим развитием необходим для раннего выявления отклонений, планирования индивидуальных мер коррекции и профилактики, направленных на создание условий полноценного развития всех сторон психики ребенка. Важность такой работы связана с исключительным значением ранних этапов психического онтогенеза для развития личности. Благодаря быстрым темпам развития в период раннего детства незамеченные или показавшиеся незначительными отклонения от нормального могут привести к выраженным сдвигам в более зрелом возрасте [4].

Кроме того, ранний возраст представляет более широкие возможности коррекции за счет большей пластичности детской психики, чувствительности к воздействиям, направленным на оптимизацию психического развития ребенка. Анализ статистических данных показывает, что на сегодняшний день до 80 % детей рождаются физиологически незрелыми, около 70 % — имеют диагностированное перинатальное поражение центральной нервной системы. А у части детей, родившихся здоровыми, проблемы появляются уже в первые месяцы и годы жизни. Из общего числа детей 30 % нуждаются в реабилитации, 45 % — в коррекционной помощи того или иного направления [2].

Значительным достижением последнего времени стала активная разработка и организация вариативных форм дошкольного образования, служб раннего сопровождения, психолого-медико-педагогических центров, консультативно-диагностических пунктов, создаются и разрабатываются новые программы комплексного психолого-медико-педагогического сопровождения детей раннего дошкольного возраста. Раннее психолого-педагогическое сопровождение сегодня является одним из наиболее эффективных способов помощи ребенку преддошкольного возраста и его семье

Общей целью психолого-педагогического сопровождения является создание оптимальных условий, необ-

ходимых для полноценного физического и психического развития, эмоционального и социального благополучия ребенка раннего возраста.

Основными задачами психолого-педагогического сопровождения являются: реализация в работе с детьми индивидуальных возможностей, резервов развития ребенка раннего возраста; подготовка с созданием условий психолого-педагогической преемственности при переходе ребенка со ступени на ступень в процессе непрерывного образования; учет и развитие индивидуальных особенностей детей — их интересов, способностей, склонностей, чувств, отношений и прочих субъективных переживаний; создание благоприятного для развития и самочувствия ребенка психологического климата, который определяется, с одной стороны, организацией продуктивного общения детей со взрослыми и сверстниками, с другой — созданием для каждого ребенка ситуации успеха в той деятельности, которая является для него значимой; профилактика и выявление различных психологических причин нарушений развития ребенка; содействие успешной социальной адаптации детей раннего возраста к условиям детского учреждения; оказание своевременной психологической помощи и поддержки детям, родителям, воспитателям, специалистам. Приобщение участников образовательного процесса к психологической культуре.

Достижение главной цели и решение задач психологической службы обеспечиваются созданием и соблюдением в образовательном учреждении психологических, социально-психологических и психолого-педагогических условий, гарантирующих полноценное психическое и личностное развитие каждого ребенка.

Основными **видами деятельности педагога-психолога** групп кратковременного пребывания является: психологическое просвещение; психологическая профилактика; психологическая диагностика; психологическая коррекция и развитие; психологическое консультирование.

Психологическое *просвещение* подразумевает приобщение взрослых (воспитателей, родителей) и детей к психологическим знаниям. Его основной смысл заключается в том, чтобы знакомить взрослых с основными закономерностями и условиями благоприятного психологического развития детей, социальной ситуации развития, достичь понимания необходимости практической психологии и работы педагога-психолога в детском образовательном учреждении.

Психологическая *профилактика* строится на глубоком анализе всех воздействий на ребенка, условий жизни, воспитания и обучения с целью заранее предупредить или предохранить от нежелательных последствий для его развития и жизни.

В контексте практического решения поставленных ФГОС ДО задач *психологическая диагностика* составляет важную часть образовательной деятельности, позволяя выявить особенности ребенка, ориентируясь на которые педагог будет проектировать всю образовательную деятельность. Психологическая диагностика в группах

кратковременного пребывания дошкольного образовательного учреждения направлена на выявление актуального уровня развития ребенка, отслеживание процесса его социальной адаптации, определение психологических причин трудностей детей при адаптации, выявление детских склонностей, способностей и индивидуальных психофизических особенностей, а также изучение готовности ребенка к получению образования в новых образовательных условиях (при поступлении в детский сад). Подобная диагностика своевременно выявляет отклонения от нормального хода онтогенеза, что позволяет своевременно их скорректировать, а значит, избежать проблем в дальнейшем психическом развитии ребенка.

Проводя психологическую диагностику, педагог-психолог способствует реализации личностно ориентированного подхода при проектировании деятельности, индивидуализации учебного процесса, учета в образовательной деятельности специфики индивидуального развития ребенка. Кроме того, результаты психологической диагностики позволяют сделать вывод об эффективности созданных в образовательной организации благоприятных условий для удовлетворения образовательных потребностей детей, обусловленных как их возрастными особенностями, так и спецификой индивидуального развития.

Развивающая и психокоррекционная работа предусматривает деятельность по реализации комплекса индивидуально ориентированных мер по ослаблению, снижению или устранению нарушений в физическом и психологическом развитии детей.

Психологическое *консультирование* родителей (законных представителей) проводится по вопросам воспитания, развития и социальных взаимодействий.

Модель психолого-педагогического сопровождения:

1 этап — первичное консультирование родителей (законных представителей). Предварительный сбор информации о семье и ребенке, анкетирование родителей. Изучение медицинской карты и анамнестических данных. Определение уровня готовности ребенка к поступлению в детский сад и составление прогноза адаптации.

2 этап — наблюдение за детьми в группе. Беседы с родителями и воспитателями. Проведение психологической диагностики уровня адаптированности ребенка к условиям группы кратковременного пребывания. Одновременно с наблюдением педагогом-психологом проводятся комплексные профилактические мероприятия, помогающие ребенку пережить адаптационный синдром.

3 этап — психолого-педагогическая диагностика уровня развития детей. Важной задачей на этом этапе становится выявление, комплексное обследование и отбор детей раннего возраста, имеющих особенности в физическом, эмоциональном развитии и социальной адаптации, а также изучение индивидуальных психофизиологических особенностей детей. Собранные данные вносятся в индивидуальные карты психофизического развития ребенка раннего возраста с целью отслеживания гармоничности или дисгармоничности развития ребенка, обобщения ин-

формации об уровне развития детей, планирования направлений индивидуальной работы (индивидуально по эпикризным срокам каждого ребенка).

4 этап — психолого-педагогическое сопровождение детей раннего возраста в условиях групп кратковременного пребывания. Выделение данного этапа условно, поскольку педагог-психолог начинает работу по психолого-педагогическому сопровождению с первого дня открытия группы кратковременного пребывания.

При проведении психолого-педагогического сопровождения специалистам необходимо учитывать, во-первых, такие особенности психического развития детей раннего возраста, как ситуативность поведения и непроизвольный характер всех психических процессов; во-вторых, специфические особенности работы с детьми раннего возраста. Первая особенность состоит том, что маленький ребенок может воспринимать только те воздействия взрослого, которые адресованы лично ему. Необходимы взгляд в глаза, называние по имени, ласковое прикосновение — все то, что свидетельствует о личном внимании и персональной обращенности взрослого. Только в этом случае дети могут принять и понять предложения взрослого. Вторая особенность — неэффективность чисто вербальных методов воздействия. Любые инструкции, объяснения правил, призывы к послушанию бесполезны, т. к. дети еще плохо понимают их и не могут регулировать свое поведение по

средством слова. Следствием этого является необходимость эмоционального вовлечения детей, создания общего смыслового поля, эмоциональной включенности взрослого в нужные действия [6]. Развитие познавательных процессов базируется на основе формирования образов зрительного и слухового восприятия, осязания. Своеобразие восприятия ребенка раннего возраста заключается в его фиксации только одного качества объекта, оно аффективно окрашено и непосредственно переходит в действие. На данном этапе работы также происходит разработка и осуществление индивидуальных комплексных коррекционно-развивающих программ.

5 этап — рекомендации родителям и педагогам. Аналитическая и организационно-методическая работа.

Эффективное психолого-педагогическое сопровождение детей подразумевает по собой не просто сумму разнообразных методов коррекционно-развивающей работы с детьми, но выступает как комплексная технология, особая культура поддержки и помощи ребенку и родителю в решении задач развития, обучения, воспитания, социализации. В контексте практического решения поставленных ФГОС задач психолого-педагогическое сопровождение реализует принцип единства и целостности, что означает объединение усилий всего педагогического коллектива, всех специалистов дошкольной образовательной организации.

Литература:

1. Айсина, Р. М. Социализация и адаптации детей раннего возраста. Психологическое сопровождение семьи // Ребенок в детском саду. — 2003. — № 6.
2. Баранова, М. Л. Справочник руководителя дошкольного образовательного учреждения. Организация психолого-педагогической помощи детям раннего возраста. — Ростов н/Д: Феникс, 2005.
3. Волков, Б. С. Психолого-педагогическая поддержка и сопровождение ребенка в его развитии // Воспитатель дошкольного образовательного учреждения. — 2011. — № 10.
4. Диагностическое обследование детей раннего и младшего дошкольного возраста. / Под ред. Н. В. Серебряковой. — СПб.: Каро, 2005.
5. Левченко, И. Ю. Психолого-педагогическое сопровождение детей раннего возраста в новых формах дошкольного образования // Коррекционная педагогика. — 2010. — № 5.
6. Смирнова, Е. О., Галигузова Л. Н., Мещерякова С. Ю. Первые шаги. Программа воспитания и развития детей раннего возраста. — М.: Мозаика-Синтез, 2007.

Отношение детей младшего школьного возраста к сверстникам с нарушениями интеллектуального развития в инклюзивной образовательной среде

Гребенникова Галина Сергеевна, педагог-психолог
МКОУ «Черныцынская СОШ» Октябрьского района (Курская обл.)

В статье представлены результаты исследования отношения младших школьников к сверстникам с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного обучения. Рассматриваются особенности формирования межличностных отношений младших школьников, обобщается и анализируется опыт по реализации индивидуально-ориентированной коррекционно-развивающей программ.

Ключевые слова: межличностные отношения, общение, коррекционно-развивающая программа, игровое моделирование.

В настоящее время предлагаются различные инновационные подходы к обучению и воспитанию детей с ограниченными возможностями здоровья. Включение детей с ограниченными возможностями здоровья является одним из стратегических приоритетов образовательной политики Российской Федерации. Инициатива исходит от родительских объединений детей с инвалидностью, организаций, которые отстаивают права и интересы детей с инвалидностью, профессиональных сообществ и образовательных учреждений, работающих в экспериментальном и проектом режиме [8].

По мнению Н.Н. Малофеева инклюзивное образование можно рассматривать как процесс совместного воспитания и обучения нормально развивающихся детей и их сверстников с ограниченными возможностями здоровья. В результате они должны достичь в социальном развитии наиболее полного прогресса [6].

В письме Минобрнауки России от 18.04.2008 № АФ-150/06 «О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами» были оглашены предварительные итоги. При образовательных учреждениях общего типа в специальных (коррекционных) классах обучается свыше 160 тысяч детей с ограниченными возможностями здоровья, из них более 122 тысяч детей с задержкой психического развития, около 28 тысяч — с нарушениями интеллекта, более 10 тысяч детей с физическими недостатками. Статья 15 Федерального закона «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» предусматривает создание материально-технических условий. В различных субъектах Российской Федерации внедряется модель обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в одном классе с детьми, не имеющими нарушений развития.

Тем не менее, для коррекции и компенсации развития ребёнка с нарушением интеллекта необходимо создавать специальные условия. К ним можно отнести педагогизацию окружающей среды и плодотворное сотрудничество различных социальных институтов. Для обеспечения положительной динамики психомоторного развития решающим фактором будут являться: раннее начало ком-

плексных лечебно-реабилитационных и коррекционных психолого-педагогических, социокультурных мероприятий, которые подразумевают создание трудотерапевтической среды, ориентированной на формирование адекватных отношений к окружающим, адекватные условия воспитания в семье, обучение детей простейшим трудовым навыкам, развитие и совершенствование интегративных механизмов, целью которых будет максимально возможное равноправное включение детей с проблемами в развитии в обычные, общепринятые социокультурные отношения.

Глубоко и содержательно охарактеризован младший школьный возраст в работах В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина, их учеников и сотрудников. Вся система отношений ребёнка с действительностью перестраивается в данный период. Выход ребёнка за рамки семьи, увеличение круга значимых лиц, выделение особого типа отношений со взрослыми, опосредованных задач обуславливают изменение социальной ситуации развития. Центр жизни детей младшего школьного возраста смещается на систему «ребёнок — учитель», определяющий отношения ребёнка с родителями и сверстниками [9; 10].

Младший школьный возраст является крайне важным этапом школьного детства. Высокая сензитивность данного возрастного периода создаёт большие возможности для развития личности ребёнка. Основой для будущего развития детей становятся их полноценные переживания, позитивные приобретения данного возраста. На всём протяжении данного возрастного этапа складывается новый тип отношений с окружающими. Авторитет взрослого постепенно ослабевает, утрачивая безусловность. К концу младшего школьного возраста увеличивается роль сообщества детей, значение ровесников для ребёнка. Учебная деятельность становится ведущей [5].

В младшем школьном возрасте большое значение приобретает общение со сверстниками, построение межличностных отношений.

А.И. Гаурилюс, исследуя процесс становления представлений о своём социальном окружении и динамику

становления межличностных отношений у обучающихся начальных классов школы VIII вида, выявила ряд особенностей: обучающиеся специальной школы склонны переоценивать своё положение; достаточно устойчивый характер отношений между обучающимися; оценивание одноклассников заимствовано из оценочных суждений педагогов [3].

Проведя ряд исследований, И. С. Багдасарьян сделал вывод о влиянии интеллектуальной недостаточности ребёнка на различные сферы жизни, включая межличностные отношения и общение с близкими людьми [1]. И. М. Бгажнокова считает, что дети с интеллектуальным недоразвитием способны адаптироваться в ближайшем для них окружении [7].

Своеобразие психического и речевого развития, создавая трудности в общении с ровесниками и значимыми взрослыми, оказывают негативное влияние на положение ребёнка в среде сверстников [2; 4].

С целью определения отношения младших школьников к детям с ограниченными возможностями здоровья было проведено экспериментальное исследование на базе МКОУ «Черныцынская СОШ» Октябрьского района Курской области. Экспериментальную группу детей составили 58 детей в возрасте 7–10 лет. В составе обучающихся, принимавших участие в исследовании 72 % детей с нормативным развитием, 16 % — с парциальным недоразвитием высших психических функций и 12 % — с психическим недоразвитием. В результате изучения анамнестических данных мы разработали блок диагностических методик.

Количественный и качественный анализ данных экспериментального исследования позволил установить, что дети с нарушениями интеллектуального развития занимают в классах статус «непринятые» (100 % обучающихся). В то же время младшие школьники, обучающиеся по программам VII вида относятся к среднестатусным членам группы (88 %) и к высокостатусным (12 %).

Было установлено, что увеличение числа обучающихся с крайне низким статусом негативно влияет на эмоционально-психологический климат в классе. Количество опрошенных считающих, что значимые взрослые относятся к детям из специального (коррекционного) класса также, как к большинству — 47 %, и хуже, чем к большинству — 49 %. Большая часть детей не готова к совместной деятельности с обучающимися из класса с небольшой наполняемостью. В целом, количество опрошенных, отмечаящих снижение настроения при необходимости начать общение с учениками специального (коррекционного) класса составляет в первом классе — 32 %, во втором — 24 %, в третьем — 27 %. Положительно относятся к сверстникам более половины детей в норме (67 %), отрицательно — 33 %.

Принимая во внимание результаты экспериментального исследования, психопрофилактическая работа по формированию благоприятных, адекватных межличностных отношений должна строиться с учетом того факта, что у младших школьников в деятельности преобладает

эмоциональный компонент. В качестве основного метода работы при составлении психокоррекционной программы была выбрана игровая психотерапия. Целью разработанной психокоррекционной программы является формирование благоприятных, адекватных межличностных отношений нормально развивающихся детей в младшем школьном возрасте к сверстникам с ограниченными возможностями здоровья методом игротерапии в условиях инклюзивного образования.

В структуре программы выделено три этапа. На первом этапе детям предоставляется возможность для спонтанной игры. К моменту начала второго этапа психологу уже видны трудности общения и неадекватные компенсаторные способы поведения каждого ребенка. Далее происходит эмоциональное отреагирование внутреннего напряжения, неприятных переживаний, широко используются сюжетно-ролевые игры, разыгрывание различных проблемных ситуаций. Третий этап — опробование нового опыта.

Для проверки эффективности программы был проведен контрольный срез.

Результаты повторной диагностической работы свидетельствуют о наличии изменений: дети с ограниченными возможностями здоровья переместились к среднестатусным членам группы. Улучшилась оценка младшими школьниками эмоционально-психологического климата в группе. Количество опрошенных считающих, что значимые взрослые относятся к детям из специального (коррекционного) класса также, как к большинству составляет 68 %. Увеличилось количество детей, готовых начать совместную деятельность с учениками специального (коррекционного) класса, снижение настроения при необходимости начать общение с ними снизилось на 15 % (с 28 % до 13 %). Положительно относятся к сверстникам 86 % детей в норме (ранее 67 %).

Таким образом, увеличилось количество детей, нейтрально оценивающих сверстников. Обучающиеся оценивают эмоционально-психологический климат в классе как более благоприятный. Увеличилось количество детей, положительно оценивающих сверстников. Повысилась готовность совместного времяпрепровождения с обучающимися из специального (коррекционного) класса, улучшилось мнение относительно оценивания данной группы детей значимыми взрослыми.

Исходя из полученных результатов были сделаны следующие выводы:

1. Отношение детей в младшем школьном возрасте является несколько иным к сверстникам с ограниченными возможностями здоровья, чем к нормально развивающимся детям.

2. Положительное отношение к сверстникам и увеличение числа нейтральных оценок и положительного отношения к сверстникам от следующих факторов: получения социального и образовательного опыта, пребывания в коллективе ровесников, совместной деятельности, участия в образовательном процессе и влияния педагога на взаимоотношения в классе.

3. Разработанная психокоррекционная программа является эффективной и может быть использована для формирования межличностных отношений.

Таким образом, комплекс методик и психокоррекционная программа могут быть использованы для оценки отношения детей младшего школьного возраста в норме

к сверстникам с нарушениями интеллектуального развития и формирования межличностных отношений практическими психологами, педагогами специальных коррекционных образовательных учреждений и общеобразовательных, осуществляющих инклюзивное обучение.

Литература:

1. Багдарасьян, И. С. Межличностные отношения в семье, имеющей умственно отсталого ребенка: Автореф. дисс. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук. — Н. Новгород, 2000. — 22 с.
2. Бойков, Д. И. Речевая коммуникация учащихся вспомогательных школ-интернатов: Автореф. дисс. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук. — СПб, 1994. — 16 с.
3. Гаурилюс, А. И. Динамика становления межличностных отношений и представлений о себе и своем социальном окружении у учащихся начальных классов вспомогательной школы // Дефектология. — 1995. — № 2. — с. 27–31.
4. Даргевичене, Л. И. Особенности личных взаимоотношений между учащимися младших классов вспомогательной школы: Автореф. дисс. на соиск. уч. степен. канд. психол. наук. — М., 1971. — 16 с.
5. Коломинский, Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах (общие и возрастные особенности). — Минск: ТетраСистемс, 2006. — 431 с.
6. Малофеев, Н. Н. Особый ребенок — обычное детство // Дефектология. — 2010. — № 6. — с. 3–8.
7. Обучение детей с выраженным недоразвитием интеллекта: про-граммно-методические материалы/под ред. И. М. Бгажноковой. — М.: ВЛАДОС, 2012. — 181 с.
8. Сиротюк, А. С. Организация полисубъектной деятельности специалистов в системе инклюзивного образования //Alma Mater (Вестник высшей школы). — 2012. — № 4. — с. 66–70.
9. Шаповаленко, И. В. Возрастная психология: Учебное пособие. — М.: Академия ИЦ, 2005. — 349 с.
10. Эльконин, Д. Б. Детская психология/ред.-сост. Б. Д. Эльконин. 5-е изд., стер. М.: Академия, 2008. — 383 с.

Психологическая профилактика страхов в младшем школьном возрасте

Данилова Марина Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент;

Климова Мария Владимировна, студент

Владимирский государственный университет имени А. Г. и Н. Г. Столетовых

Младший школьный возраст — наиболее решающая в социальном отношении стадия. С первого дня в школе от детей ожидают усвоения сложных социальных правил, регламентирующих отношения в классе. Наличие личностных характеристик, нарушающих этот баланс, может спровоцировать чувства страха. В основе страха как базовой человеческой эмоции лежит инстинкт самосохранения. Биологически осмысленный адекватный страх выполняет в жизни защитную и адаптивную функции. Однако следует отметить, что страхи могут и не иметь данных позитивных функций, и тогда они становятся сигналами личностного и социального неблагополучия. Принимая длительный характер, выходя за рамки возрастных проявлений, страх вызывает у ребенка чувство бессилия, закрепляет неспособность конструктивно взаимодействовать с другими, что особенно важно в младшем школьном возрасте в плане социального развития.

Проблема исследования находит свое четкое выражение в сохранении и укреплении психического здоровья и эмоционального благополучия ребенка младшего

школьного возраста. На сегодняшний день, отмечается увеличение числа детей, испытывающих страхи. При этом на каждый случай открыто выраженного страха приходится несколько случаев скрытого страха [8, с. 98].

Детские страхи — это ощущение беспокойства или тревоги у детей, возникающее в ответ на реальную или воображаемую угрозу для жизни или благополучия [1, с. 43]. Каждый страх или вид страхов появляется только в определенном возрасте, т. е. у каждого возраста есть «свои» страхи, которые в случае нормального развития со временем исчезают. В раннем детстве преобладают природные (биологические страхи): темноты, громких звуков, боли.

В психологии и педагогике существуют различные классификации страхов. Так, например, Овчарова Р. В. выделяет следующие виды страхов

Возрастные страхи — у эмоционально чувствительных детей как отражение их психического и личностного развития. Возникают они под действием следующих фактов: наличие страхов у родителей, тревожность отношений с ребенком, лишнее предостережение его от опасностей

и изоляция от общения со сверстниками. Большое количество запретов родителей или полная разрешенная свобода действий, а также многочисленные нереализуемые угрозы всех взрослых в семье. Конфликтные отношения, ссоры между родителями, психические травмы, психологическое заражение страхом в процессе общения со сверстниками и взрослыми.

Невротические страхи характеризуются большой эмоциональной интенсивностью и напряжением, плохим влиянием на формирование характера и личности, исключении объекта страха. Невротические страхи могут быть результатом долгих и нерешенных переживаний. Чаще всего таким страхам подвержены чувствительные дети с эмоциональными осложнениями в отношениях с родителями. Такие дети не могут полагаться на взрослых как на источник безопасности, авторитета и любви [5, с. 48].

Наиболее полной можно считать классификацию страхов А. Захарова:

- по характеру — природные, социальные, ситуационные, личностные;
- по степени реальности — реальные и вымышленные;
- по степени интенсивности — острые и хронические [2, с. 21].

Среди причин возникновения школьных страхов у учащихся начальной школы можно отметить следующие:

- психотравмирующий характер самой системы обучения (классы по 30–35 человек, ограничение двигательной активности ребенка, изменение привычного режима дня, изменение обязанностей и социального статуса ребенка и пр.);
- стиль общения и особенности личности педагога (при определении класса, в котором будет обучаться ребенок, необходимо учитывать индивидуальные особенности педагога и ребенка, активно включать родителей в воспитательную внеклассную работу);
- личностные особенности ребенка (непосещение детского сада, тип нервной системы, адаптивность ребенка, особенности его эмоционального реагирования и прочее) [4, с. 183].

Для профилактики страхов у младших школьников существуют целые комплексы приемов, упражнений: арт-терапия, сказкотерапия, интерактивные игры, игровые упражнения и т. д.

Изучением проблем возникновения детских страхов занимаются А. И. Захаров, Ю. В. Щербатых, Е. И. Ивлева и многие другие.

Е. Г. Макарова выделяет два способа профилактики страха у детей младшего школьного возраста:

- 1) выработка конструктивных способов поведения в трудных для ребенка ситуациях, а также овладение приемами, позволяющими справиться с излишним волнением, тревогой;
- 2) укрепление уверенности в себе, развитие самооценки и представления о себе, забота о «личностном росте» человека [7, с. 82].

Для профилактики страхов у учащихся начальных классов необходимо:

1. Смягчить, снизить силу потребностей, связанных с внутренней позицией школьника.
2. Развить и обогатить оперативные навыки поведения, деятельности, общения с тем, чтобы новые навыки, более высокого уровня, позволили детям отказаться от неправильно сложившихся способов реализации мотива, чтобы дети могли свободно выбрать продуктивные формы.
3. Вести работу по снятию излишнего напряжения в школьных ситуациях. [5, с. 22].

1) Нами была проведена профилактическая программа, разработанная на основе программы коррекции страхов детей дошкольного и младшего школьного возраста Н. А. Зайцевой [3, с. 112].

Цель программы — психологическая поддержка детей младшего школьного возраста с различными страхами.

Цикл практических занятий рассчитан на 7 часов, которые состоят из 10 занятий. Занятия проводятся с одной группой два раза в неделю. Данная программа развивающих занятий рассчитана на детей младшего школьного возраста. Занятия подобраны так, чтобы на протяжении всего занятия и всего курса сохранялся интерес у всех детей младшего школьного возраста. Группы могут быть как одного возраста, так и разновозрастные.

Все занятия имеют гибкую структуру, которая может наполняться разным содержанием. Во время занятия дети сидят в кругу, который символизирует возможность открытого общения. Именно с помощью круга можно создать ощущение целостности, завершенности, гармонию отношениям детей, взаимопонимание.

Структура игрового занятия:

- ритуал приветствия — 2 минуты;
- разминка — 10 минут;
- развивающий этап — 20 минут;
- подведение итогов — 6 минут;
- ритуал прощания — 2 минуты.

Данная программа проводилась в период с апреля по март 2015 года. Занятия проводились по 2 в неделю на базе МБОУ Илькинская СОШ. Исследование во 2-А, 2-Б и 3-А классах с 40 школьниками в возрасте 7–9 лет.

Результаты оценивались с помощью методик:

- опросник спектра страхов А. И. Захарова и М. Панфиловой «Страхи в домиках»;
- личностный опросник Кеттелла (детский вариант);
- рисуночный метод «Несуществующее животное»;
- методика исследования страхов в детском возрасте «Что мне снится страшного или чего я боюсь днем».

После проведенной коррекционной программы с целью снижения страхов у детей, нами было проведено повторное диагностирование испытуемых. Сравнивая, полученные результаты диагностики до и после проведения программы с детьми, можно отметить, что:

- «медицинский страх» у детей с высокого уровня — 95 % снизился до умеренного уровня — 100 %;

— страх, связанный с нанесением физического ущерба у детей с высокого уровня — 85 % снизился до умеренного уровня — 92,5 %;

— страх зверей и сказочных персонажей у детей с высокого уровня — 100 % снизился до умеренного уровня — 90 %;

— социально-опосредованный страх с высокого уровня у детей — 77,5 % снизился до умеренного уровня — 90 %;

— «пространственный» страх с высокого уровня у детей — 100 % снизился до умеренного уровня — 75 %;

— страх кошмарных снов и сновидений с высокого уровня у детей — 100 % снизился до умеренного уровня — 100 %.

Мы также провели многофакторное исследование личности испытуемых.

Сравнивая, полученные результаты диагностики до и после проведения программы с детьми, можно отметить, что:

— средняя оценка уровня общительности — 42,5 % сменилась высокой оценкой уровня общительности — 75 %;

— низкая оценка вербального интеллекта — 45 % сменилась высокой оценкой вербального интеллекта — 80 %;

— низкая оценка уверенности в себе — 100 % сменилась высокой оценкой уверенности в себе — 82,5 %;

— высокая оценка возбудимости — 80 % сменилась низкой оценкой возбудимости — 80 %;

— низкая оценка склонности к самоутверждению — 72,5 % сменилась высокой оценкой склонности к самоутверждению — 82,5 %;

— низкая оценка склонности к риску — 100 % сменилась высокой оценкой склонности к риску — 75 %;

— низкая оценка ответственности — 55 % сменилась высокой оценкой ответственности — 82,5 %;

— низкая оценка социальной смелости — 100 % сменилась высокой оценкой социальной смелости — 87,5 %;

— высокая оценка тревожности — 100 % сменилась низкой оценкой тревожности — 100 %;

— низкая оценка самоконтроля — 52,5 % сменилась высокой оценкой самоконтроля — 87,5 %;

— высокая оценка нервного напряжения — 75 % сменилась низкой оценкой нервного напряжения — 87,5 %.

С целью выделения корреляционной связи между уровнем выраженности страхов и личностными факторами испытуемых до и после проведения коррекционной программы по снижению уровня страхов у детей, был произведен статистический расчет диагностических показателей с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

Существует корреляционная связь между следующими показателями:

1. «Медицинский» страх — 0,311;
2. Страх, связанный с нанесением физического ущерба — 0,673;
3. Страх зверей и сказочных персонажей — 0,558;
4. Социально-опосредованных страх — 0,551;
5. «Пространственных» страх — 0,597;
6. Страх кошмарных снов и сновидений — 0,568.

Таким образом, апробированная социально-психологическая профилактика показала снижение уровня выраженности страхов у детей в младшем школьном возрасте.

Литература:

1. Давыдок, А. М. Актуальные вопросы ранней коррекции социально-психологической адаптации младших школьников/А. М. Давыдок // Окружение и здоровье. — 2013. — № 2. — с. 43–46.
2. Захаров, А. И. Дневные и ночные страхи у детей/А. И. Захаров: Уч. Пособие. — СПб.: Речь, 2010. — 313 с. ISBN 5–9268–0368–3.
3. Иванова, Н. Ф. Преодоление тревожности и страхов у детей 5–7 лет. Диагностика, занятия, рекомендации/Н. Ф. Иванова. — Волгоград. — 2009. — 191 с. ISBN 9785705720538.
4. Куприна, Ю. П. Изотерапия и проблема социально-культурной адаптации/Ю. П. Куприна // Социально-экономические явления и процессы. — 2012. — № 3. — с. 183–189.
5. Обухова, Л. Ф. Возрастная психология: учеб. для студ. высш. учеб. завед./Л. Ф. Обухова. — М: Высшее образование: МГППУ, 2009. — 374 с. ISBN 5–93134–086–6.
6. Орлова, Л. В. Таблетки для храбрости/Л. В. Орлова // Школьный психолог. — 2011. — № 11. — с. 21–24.
7. Прихожан, А. М. Психология тревожности. Дошкольный и школьный возраст/А. М. Прихожан. — СПб.: Питер, 2009. — 192 с. ISBN 5–89502–089–5.
8. Ретуш, Л. А. Проблемы психического развития и их предупреждение (от рождения до пожилого возраста)/Л. А. Ретуш. — СПб.: Речь, 2006. — 320 с. ISBN 5–9268–0498–1

Психологические особенности и развитие эмоциональной сферы и интеллектуальных способностей в ранней юности

Пантелеева Татьяна Викторовна, соискатель
Московский педагогический государственный университет

Период юности как фаза перехода от зависимого детства к самостоятельной взрослости, представляет собой один из важнейших возрастных этапов формирования и становления личности. Данный период характеризуется завершением физического (полового) созревания и первичной социализацией, а также началом процесса самоопределения и социальной автономии того или иного индивида. Бесспорно, что на процессы, происходящие в ранней юности, существенное влияние оказывают как социально-экономические, так и этнокультурные особенности того общества, в котором происходит взросление молодого человека. Однако фундаментальные основы построения новой личности заложены в индивидуально-психологических характеристиках индивида. Большая роль в этом принадлежит семье и школе как важнейшим институтам первичной социализации.

В возрастных границах юности принято выделять раннюю юность (старший школьный возраст) и позднюю юность, однако хронологические рамки этих периодов жизни индивида будут несколько отличаться у представителей различных психологических школ.

У представителей биогенетических теорий (С. Холл, Ар. Гезелл и др.) период юношества колеблется от начала полового созревания (12–13 лет) до наступления взрослости (22–25 лет). Приверженцы концепции персонологической (личностной) ориентации (Эд. Шпрингер, Ш. Бюлер и др.) считают, что юношеский возраст у мальчиков протекает с 14 до 22, а у девочек с 13 до 19 лет. Согласно взглядам представителя гештальтпсихологии К. Левина, юношеская психология связана с особенностями социального статуса и зависит не столько от возрастных границ, сколько от индивидуально-типологических вариаций процесса развития. Одной из самых известных зарубежных концепций возрастного развития является теория представителя неопрецизионизма американского психолога Э. Эриксона, который подразделяет весь жизненный цикл человека на восемь фаз, среди которых период юности приходится на пятую фазу развития и длится с 11 до 20 лет.

Различные возрастные периодизации существуют и в отечественной психологической науке, причем именно юношескому возрасту уделяется значительное внимание в работах, посвященных становлению человека как личности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.С. Мухина, А.В. Петровский, Д.Б. Эльконин, И.С. Кон и др.).

Наиболее распространенной является возрастная периодизация Д.Б. Эльконина, где период с 11 до 17 лет, названный автором «подростничество», включает в себя средний школьный возраст (11–15 лет) и старший школьный возраст или раннюю юность (15–17 лет) [4].

В основе данной периодизации лежит понятие ведущей деятельности и психологических новообразований, которые во многом определяют психологические особенности развивающейся личности и ее поведения. Для возрастного периода ранней юности, такими видами деятельности являются учебно-профессиональная деятельность и деятельность общения со сверстниками. В связи с тем, что уже в начале 2000-х годов российская система образования перешла с 10-летнего на 11-летний цикл обучения в средней школе, считаем, что верхняя граница старшего школьного возраста может быть увеличена до 18 лет.

По мнению другого авторитетного отечественного психолога И.С. Кона, наличие множественности схем возрастной периодизации (и в частности, теорий юности) представляет собой «объективный факт многомерности и многовариантности человеческого развития» [1, с. 66], переход от детства к взрослости длится с 11–12 до 23–25 лет и включает в себя три этапа:

1. Подростковый или отроческий возраст (11–12 лет — 14–15 лет);
2. Ранняя юность (14–15 лет — 18 лет);
3. Поздняя юность (18 лет — 23–25 лет).

В.С. Мухина, ведущий отечественный психолог в области психологии развития, считает, что возрастные рамки юности, как «периода жизни после отрочества до взрослости», весьма условны и существуют в пределах от 15–16 до 21–25 лет [3, с. 420].

В связи с этим, возьмем за основу возрастную периодизацию, предложенную Д.Б. Эльconiным и И.С. Коном, и рассмотрим психологические особенности ранней юности, исходя из хронологического периода от 15 лет до 18 лет.

Прежде всего, необходимо отметить, что на формирование индивидуально-психологических особенностей личности в этот возрастной период большое влияние оказывают биологические и социальные факторы, которые на данном этапе жизненного пути имеют переходный или критический характер. В то же время, происходящие биологические и социальные изменения в жизни индивида являются естественными, статистически нормальными и переходящими. Такие процессы в психологии принято называть нормативными жизненными кризисами.

С точки зрения психофизиологии в этом возрасте завершается процесс полового созревания молодых людей, а в социальном плане происходит расширение диапазона осваиваемых и выполняемых ими социальных ролей. Очевидно, что генетически запрограммированные процессы полового созревания у сегодняшних старшеклассников несколько опережают процессы их социального созрева-

вания. Причем у лиц женского пола это происходит значительно раньше, чем у лиц мужского пола того же возраста. Возрастная специфика этого жизненного этапа состоит в промежуточности общественного положения и статуса индивида, что в свою очередь, определяет некоторые психологические особенности ранней юности.

Одним из важных составляющих индивидуально-психических характеристик юношей и девушек являются новообразования когнитивных процессов и интеллектуальных способностей, связанных с процессами обучения, причем изменения имеют как количественный, так и качественный аспект. Количественные изменения выражаются в увеличении скорости и эффективности решения интеллектуальных задач, качественные — происходят в работе мыслительных процессов. В частности, происходит развитие абстрактно-логического мышления, проявляющееся в отвлеченном теоретизировании и философствовании. Причем те и другие изменения происходят на фоне расширения эмоционального и социального интеллектов, которые тесно связаны с общей направленностью личности. Появляется целеполагающий характер в социальной деятельности, который приходит на смену целесообразной активности.

Происходят изменения и в творческой деятельности молодых людей. Развитие творческих способностей выражается в проявлении интеллектуальной инициативы и создании чего-то нового, основанного на дивергентном мышлении. Интересной особенностью творческого мышления является тот факт, что творческие достижения старшеклассника статистически не связаны с успеваемостью в школе, причем это касается как научного, так и художественного творчества.

Интеллектуальное развитие в ранней юности, помимо накопления практических умений и изменения некоторых свойств интеллекта, заключается и в формировании индивидуального стиля умственной деятельности. Стиль умственной деятельности включает в себя особенности мышления, пути приобретения новых знаний, способы накопления, переработки и использования той или иной информации. Стиль мышления также зависит от типа нервной системы (инертная или подвижная) и диктует индивидуальный подход в обучении с целью стимулирования самостоятельности и творчества учащихся. В случае слабо развитой в процессе обучения потребности в самостоятельности у старшеклассников может сформироваться привычка механического запоминания, которая отрицательно влияет на развитие смысловой и образной памяти, что ведет к недоразвитию эмоциональной сферы, которая также важна для полноценного становления личности.

Безусловно, некоторые особенности эмоциональных процессов в ранней юности коренятся в происходящих в этот возрастной период гормональных и физиологических процессах. Более того, по мнению авторитетного отечественного специалиста по юношеской психиатрии А. Е. Личко, возраст от 14 до 18 лет является критическим для развития психопатической личности [2].

С точки зрения психологической науки, эмоциональное поведение старшеклассников зависит также от индивидуально-типологических различий индивида, социальных факторов и условий его воспитания. В этот возрастной период повышается эмоциональная чувствительность, увеличивается разнообразие и продолжительность эмоциональных реакций. Одновременно с этими процессами возрастает возможность психологической защиты и эмоциональная устойчивость, происходит повышение уровня саморегуляции и самоконтроля. У большинства учащихся старших классов улучшается коммуникативность, общее эмоциональное самочувствие, облегчается управление собственными эмоциональными реакциями, повышается социальная адаптивность. Тем не менее, в данном возрастном периоде достаточно часты так называемые немотивированные поступки, которые связаны с внешними (социальными) и внутренними конфликтами и на первый взгляд не поддаются логическому анализу.

Все перечисленные изменения в интеллектуальной и эмоциональной сфере старшеклассников протекают на фоне развития их самосознания, представляющего центральный психический процесс указанного переходного возраста.

Открытие собственного внутреннего мира является главным психологическим приобретением ранней юности. Это развитие самосознания проходит на фоне формирования у индивида с одной стороны, своей личной идентичности, а с другой стороны — неповторимой индивидуальности. Такой процесс, как один из основных этапов становления личности, в психологической науке принято называть формированием «Я — концепции», когда образ «Я», построенный на самосознании и на самооценке, коррелирует с групповой идентификацией (групповым образом «Мы»). Интересно, что соотношение представлений о самом себе никогда полностью не совпадает с образом типичного представителя своей группы. Тем не менее, на фоне развития у молодых людей чувства своей уникальности, происходит осознание преемственности и единства с окружающим его обществом.

На самооценке в раннем юношеском возрасте выстраивается еще один очень важный компонент в структуре формирующейся личности. А именно — самоуважение, которое выражается в принятии и удовлетворенности собой, в чувстве собственного достоинства. Самооценка и самосознание естественным образом зависят от принятых в том или ином обществе стереотипов и служат необходимой предпосылкой для целенаправленного самовоспитания, которое в данный возрастной период постепенно заменяет воспитательный процесс со стороны взрослых.

В период ранней юности размышления о себе и на протяжении собственной жизни приобретают морально-философский оттенок и могут стать причиной индивидуально-психологических проблем старшеклассников. Рефлексивная самокритика и пониженное самоуважение, которые проявляются в конфликте реального и идеаль-

ного «Я», в одних случаях могут стать стартовой площадкой преодоления или исправления тех или иных недостатков, в других, напротив, приводит к отказу от деятельности и пассивному созерцанию. Последний вариант отношения молодых людей к внешнему миру часто проявляется в снижении социальной активности и коммуникативным трудностям.

Тем не менее, в раннем юношеском возрасте одной из главных тенденций психического развития является усиление потребности в общении со сверстниками, которая тесно связана с потребностью в принадлежности к какой-либо группе или общности (аффилиация). Различными мотивами такой потребности являются стремление к эмоциональной сопричастности и слитности с группой; признанию себя и подкрепление самоуважения; получение информации и коммуникативных навыков и др. В подростковых и юношеских группах достаточно широко распространена конформность, которая означает желание индивида быть таким как все, но исключительно, среди представителей своей группы.

Как известно, в юношеской среде существует достаточное количество формальных и неформальных групп, в которые может вступить молодой человек или девушка, руководствуясь своими интересами и потребностями. Причем сегодня такие группы существуют как в реальной, так и в виртуальной жизни. Тенденция последних лет явно показывает, что все большее количество старшеклассников предпочитает именно последний вариант коммуникаций, в которых можно участвовать без раскрытия своих личных (персональных) данных, не афишируя свой визуальный портрет. Данная ситуация вполне объяснима с точки зрения психологических особенностей ранней юности, поскольку такой специфический вид межличностных отношений способен не только удовлетворить жажду в общении и групповой деятельности, но и позволяет «примерить» новые социальные статусы, широко осваиваемые в этот возрастной период. Однако в связи с легкостью и удобством онлайн-коммуникаций, существует опасность полной подмены реального общения со сверстниками более удобным и на первый взгляд, безопасным виртуальным общением в сети Интернет.

Удовлетворяя потребность в общении таким образом, старшеклассник восполняет количественные пробелы в контактах. Но при этом молодой человек не в полной мере получает необходимое качественное содержание взаимоотношений, в том числе их эмоциональную составляющую, включая в первую очередь эмпатию как способность и необходимость в сочувствии и сострадании. Следовательно, недостаток реального общения влияет на уровень эмоционального интеллекта и тормозит его развитие в ранней юности, а пагубная привычка длительных интернет-коммуникаций может перерасти в интернет-аддикцию.

С другой стороны, каждое новое поколение имеет свою собственную возрастную субкультуру, которая ярче всего проявляется в раннем юношеском возрасте. В связи

с чем перед научной и практической педагогической психологией в настоящее время стоит задача изучения тех изменений, которые происходят вне и внутри индивидов в период формирования личности и связаны с трансформацией социальных процессов в общемировом масштабе.

Еще одной особенностью данного возрастного периода, в частности, тенденцией, противоположной аффилиации, является потребность в личностной неприкосновенности или обособлении (приватизация). На первый взгляд, такая потребность в уединении возникает в отношениях с взрослыми, со стороны которых осуществляется определенный контроль за молодыми людьми, тем не менее, она проявляется и во взаимоотношениях со сверстниками. Однако потребность и способность быть одному зависят от того, насколько самостоятельным и целенаправленным к данному возрастному периоду становится молодой человек. Более того, одним из возрастных признаков ранней юности достаточно часто становится чувство одиночества и неприкаянности, которое достаточно трудно переживается индивидом.

В противоположность потребности к личной неприкосновенности у 15–18-летних ярко проявляется стремление к дружеским отношениям, а понятие «дружба» нередко возглавляет список юношеских жизненных ценностей. В основе желания иметь верных друзей лежит потребность в тесных эмоциональных контактах и в понимании себя другими. Дружеское общение занимает основное место в системе межличностных отношений раннего юношеского возраста.

Еще одной стороной взросления юноши или девушки является социальное самоопределение и формирование мировоззрения, включая моральное сознание. Социальное самоопределение, основанное на общем уровне социальных притязаний, включает в себя выбор сферы профессиональной деятельности и формирование жизненной перспективы. Мировоззрение формируется на основе имеющейся системы знаний и кругозора, а также выражается в ценностных ориентациях и убеждениях индивида. Моральное сознание или нравственная автономия представляет собой наличие системы определенных правил и принципов, которыми руководствуется молодой человек в принятии каких-либо решений или в осуществлении различных видов деятельности.

Все перечисленные индивидуально-личностные изменения и появляющиеся психические новообразования в возрасте ранней юности происходят на фоне психосексуального развития, которое зависит не только от биологических предпосылок полового созревания, но и от социального окружения. В первую очередь это личностные установки индивида и потребность в тесном эмоциональном контакте. Вполне очевидно, что в указанном возрастном периоде личностные характеристики подростков еще не достаточно устойчивы и подвержены влиянию извне. Соответственно, в будущем они могут быть изменены или откорректированы под влиянием различных жизненных ситуаций. Более того, отмечается их вну-

тренная противоречивость, которая часто граничит с юношеским цинизмом и моральным нигилизмом.

Таким образом, психологические особенности ранней юности имеют свою ярко выраженную характеристику, которая с точки зрения нормального развития индивида

определяется как сложный и противоречивый процесс продолжающегося формирования личности. В целом этот процесс протекает на фоне развития когнитивной и коммуникативно-эмоциональной сферы, а также улучшения социально-психологической адаптивности.

Литература:

1. Кон, И. С. Психология ранней юности. — М.: Просвещение, 1989. — 256 с.
2. Личко, А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков // Психология индивидуальных различий. / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. — М.: Изд-во МГУ, 1982. — с. 288—318.
3. Мухина, В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебник для студентов вузов. — 4-е изд., стер. — М.: Академия, 1999. — 456 с.
4. Эльконин, Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопр. психол. 1971. № I. с. 6—20.

Роль классного руководителя в формировании личности подростка

Позднякова Ирина Константиновна, педагог-психолог
МКОУ «Садовская средняя общеобразовательная школа» (г. Курган)

Неоправданно долго в обществе решался вопрос о том, что призваны делать педагоги: обучать воспитывая или воспитывать обучая. Брали за основу первое, поставив во главу угла обучение и забыв о том, что, по словам Я. А. Коменского, пренебрежение воспитанием есть гибель людей, семей, государств и всего мира.

В сегодняшней социально-экономической и культурной ситуации педагогическое сообщество не может самоустраниться от проблем воспитания, которое, являясь важнейшей и неотъемлемой составляющей образования, требует самого пристального внимания. Появление национального проекта «Образование» доказывает тот факт, что общество пришло к осознанию приоритетности в образовании именно воспитания, которое призвано стать «органичной составляющей педагогической деятельности, интегрированной в единый процесс обучения и развития».

В условиях модернизации российского образования значительно возрастают воспитательные функции школы, призванной создать условия для достижения главной цели воспитания — самоактуализации личности растущего человека. При обновлении содержания и организации педагогического процесса главным направлением становится воспитание. Процесс воспитания должен осуществляться в результате сотрудничества, сотворчества единомышленников (подростков, родителей, педагогов, представителей общественных объединений и организаций) на разных уровнях: класс — школа — семья — микрорайон — город — регион.

Все вышесказанное позволяет сделать вывод о том, что на классного руководителя возлагается важнейшая задача координации и направления усилий всех педагогов образовательного учреждения по формированию воспитательной системы, благодаря которой состоится самоактуализация личности растущего человека. А готов ли

классный руководитель к выполнению поставленной задачи?

Воспитание — это составляющая деятельности классного руководителя, которая обеспечивает гармоничное развитие личности подростка. Всем известно, что личность развивается под руководством воспитателя, наставника. Подростковый возраст самый критический из периодов развития, где поддержка, напутственное слово очень важно и значимо. Психология установила, что движущими силами развития подростка являются противоречия между порождаемыми его деятельностью новыми потребностями и возможностью их удовлетворения; между растущими требованиями к подростку со стороны общества, взрослых, коллектива и наличными формами поведения подростка. Разрешаются эти противоречия путем формирования более высокого уровня психического развития, более сложных форм и видов деятельности, ряда новых качеств личности. В результате осуществляется переход подростка на более высокую ступень психического развития. Личность чаще всего определяют как человека в совокупности его социальных, приобретенных качеств, это значит, что к числу личностных не относят такие особенности человека, которые генотипически или физиологически обусловлены, никак не зависят от жизни в обществе. Во многих определениях личности подчеркивается, что к числу личностных не относятся психологические качества человека, характеризующие его познавательные процессы или индиви-

дуальный стиль деятельности, за исключением тех, которые проявляются в отношениях к людям, в обществе. В понятие «личность» обычно включают такие свойства, которые являются более или менее устойчивые и свидетельствуют об индивидуальности человека, определяя его значимые для людей поступки.

Личность — это человек, взятый в системе таких его психологических характеристик, которые социально обусловлены, проявляются в общественных по природе связях и отношениях, являются устойчивыми, определяют нравственные поступки человека, имеющие существенное значение для него самого и окружающих. Личность — это характеристика человека в целом, она проявляется во всех видах его деятельности. Именно поэтому А. Н. Леонтьев говорил, что деятельностный подход к анализу человеческой психики есть одновременно и личностный подход. Вместе с тем личность характеризует человека только с одной стороны: включенность его в общественные отношения, его направленность, которая определяется ведущими мотивами деятельности, поведения. Направленность личности может быть общественной или эгоистической. В первом случае человеком движут мотивы служения общему делу, обществу, своей Родине и т. д. Во втором случае мотивы связаны с личным благополучием, личными выгодами. В одних случаях общественные и личные интересы могут совпадать, в других — эгоистическая направленность может приносить вред другим людям, обществу в целом. [3]

Воспитание есть педагогическое управление процессом развития личности. Следует уточнить: учитель стремится управлять не личностью, а процессом ее развития. Следовательно, в работе учителя приоритет отдается приемам опосредованного педагогического воздействия. Отказ от лобовых методов, от лозунгов и призывов, воздержание от излишнего дидактизма, назидательности выдвигают на первый план диалогические методы общения, совместный поиск истины, развитие через создание воспитывающих ситуаций, разнообразную творческую деятельность.

Подростковый возраст — это период больших возможностей, резкого подъема физических и духовных сил, интенсивного роста жизнедеятельности организма. Многие учителя считают подростковый возраст самым интересным возрастом и любят работать именно с подростками. А что касается слабых сторон, трудных моментов, — то все это имеет относительное значение. При правильном воспитании многие недостатки поведения подростков не проявляются, а некоторые, казалось бы, отрицательные черты могут носить положительный характер.

В педагогической литературе, например, неоднократно указывалось, что повышенная возбудимость, характерная для подросткового возраста, при неправильном воспитании может привести к отрицательным формам поведения, создавать нервозность, раздражительность. Она же при правильном воспитании может оказаться источником повышенной творческой деятельности, активности,

энергии, бодрости и жизнерадостности. Классный руководитель стремится развивать своих подопечных в правильном русле, коррекция поведения, общее состояние во многом зависит от внеклассной работы. Были проведены специальные исследования о влиянии на учащихся пятого класса активного отдыха (физический труд, спорт, игры) на воздухе (Л. В. Михайлова). Оказалось, что после такого отдыха подростки быстрее включались в работу и занимались более сосредоточенно, не отвлекаясь, продуктивность их учебного труда значительно повышалась. Активный отдых в помещении не дает такого большого эффекта. Необходимость проведения таких мероприятий, в настоящее время, в нашей суетной, активной жизни имеет большое значение. По складу личности младший подросток — общественник. Ребят привлекает коллективный способ жизни и деятельности, они тянутся к совместной общественно полезной деятельности, активному участию в жизни коллектива. В любом мероприятии они предпочитают быть деятелями, а не созерцателями, проявить активность, самостоятельность, инициативу. Во всем этом классный руководитель проявляет свою активность, и создает условия реализации такой деятельности. [2, с. 234]

Одна из важнейших функций классного руководителя — организация активной, насыщенной интересными и полезными делами жизни ученического коллектива, укрепление нравственного микроклимата в нем, гуманных отношений сотрудничества. Педагоги и родители — формируют образ жизни подростка. Каким он будет — потребительским, иждивенческим или активным, деятельным? Это и определит успех личностного развития. Учитель может прилагать много сил и труда, но его вклад в развитие личности ребенка будет минимальным, если он не сумеет включить детей в самостоятельную результативную деятельность.

В истории развития российской школы важнейшее место всегда отводилось институту классного руководства. Ведущую роль в формировании и становлении личности подростка, раскрытии его самобытности, способностей и потенциальных возможностей, защите интересов, как показывает практика различных типов учреждений образования, даёт именно классный руководитель.

В сегодняшней школе нет единых подходов к функционированию классного руководителя. Перестали функционировать объединения классных руководителей, недостаточна организационно-методическая помощь классным руководителям со стороны школьной и районной администрации, особенно в вопросах диагностики, прогнозирования и оценки результативности воспитания, установления воспитательных отношений сотрудничества, создания благоприятного морально-психологического климата и др.

Классные руководители по существующему в образовательном пространстве законодательству имеют право на свою авторскую воспитательную программу, сами определяют формы, методы, содержание работы на основании стоящих целей и задач воспитания.

Таблица 1

Назначение и задачи классного руководителя

Классный руководитель — это педагог-профессионал, являющийся для растущего человека:	— духовным посредником между обществом и ребёнком в усвоении основ человеческой культуры
	— защитником от моральной деградации, нравственной гибели
	— организатором отношений сотрудничества в разнообразных видах совместной деятельности классного коллектива
	— организатором условий для самовыражения и развития каждого ребёнка, осуществляющим (совместно с психологом, социальными педагогами) коррекцию процесса его социализации
	— помощником, консультантом в организации повседневной жизни и деятельности, в осмыслении социально-экономической, политической жизни общества, в профессиональной ориентации подростков
	— координатором усилий педагогов, семьи, социума — словом, всех воспитательных институтов общества, влияющих на становление и развитие воспитанников
	— создателем благоприятной микросреды и морально-психологического климата в подростковом коллективе, объединении, группе

Чем старше становятся учащиеся, тем больше надо обращать их внимание на методы, способствующие успешной работе по самовоспитанию. В классе полезно проводить беседы о роли самоубеждения, о том, как важно уметь оценить свои поступки, посмотреть на себя со стороны, подумать, как правильно поступить в каждой конкретной ситуации. Учитывая еще не окрепшую волю подростка, надо подсказать приемы планирования своей работы и строгого выполнения этого плана, предупредить, что не всегда намеченное будет достигнуто сразу, научить осознавать причины, которые помешали достичь поставленной цели, не падать духом, не расслаблять волю, стараться преодолеть все трудности. Учащиеся должны знать, что устранение имеющихся у них недостатков требует длительных усилий, упорства и настойчивости, что удаchi и неудачи не раз будут сменять друг друга. Роль класс-

ного руководителя в формировании личности подростка очень велика. От того, как и какими средствами пользуется педагог воспитывая детей, зависит какими людьми они вырастут. Основное назначение классного руководителя как воспитателя — является: максимальное развитие каждого ребенка, сохранение его неповторимости и раскрытие его потенциальных способностей. Дифференцированный подход, интеграция и координация педагогического труда, в частности классного руководителя, определяется спецификой общеобразовательного учреждения и его воспитательной системы, уровнем воспитанности учащихся, их возрастными особенностями, сформированностью классного коллектива, качеством предшествующей воспитательной деятельности. «Педагог есть организатор детской жизни» (Л. С. Выготский).

Литература:

1. Немов, Р. С. Психология: учеб. Для студ. высш. пед. учеб. заведений: в 3 кн. — 4-е изд. — М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2003. Второй источник.
2. Крутецкий, В. А. Психология: учебник для учащихся пед. Училищ. — М.: Просвещение, 1980
3. Кулагина, И. Ю., Колюцкий В. Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. — М.: ТЦ Сфера, 2004.

6. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Анализ семейных отношений пожилых людей на примере документального фильма «Свет»

Захаров Сергей Михайлович, студент;

Добренькова Изабелла Анатольевна, студент

Санкт-Петербургский государственный институт кино и телевидения

Документальное кино — универсальный способ фиксирования реальности и превращения ее в аудиовизуальное произведение, позволяющий проанализировать различные жизненные ситуации. Вышедший весной 2015 года документальный фильм продюсера Юрия Варухина «Свет» (производство: СПбГИКиТ), рассказывающий об истории любви двух пенсионеров, принявших решение узаконить свои любовные отношения, дает большую почву для размышлений в области психологии семейных отношений.

Галина Михайловна Цветкова и Игорь Александрович Филатов познакомились в 1979 году в городе Сочи. Между двумя интеллигентами, уставшими от городской суеты, случился курортный роман. Как правило, подобные отношения носят временный характер, поскольку они представляют собой кратковременное приключение, позволяющее внести разнообразие в жизнь человека с минимальными рисками для репутации. В отличие от Галины Михайловны, которая на момент знакомства была разведена, Игорь Александрович состоял в браке и воспитывал детей. В иных условиях роман между героями мог и не возникнуть по причине страха общественного осуждения, который существует у многих людей и по сей день, тогда как в Советском Союзе адюльтер мог стать поводом для увольнения с работы.

Доктор медицинских наук, профессор, заведующий кафедрой детской психиатрии и психотерапии Санкт-Петербургской медицинской академии последипломного образования Эдмонд Георгиевич Эйдемиллер в качестве одной из ключевых стадий семейных отношений выделяет стадию устойчивого развития, суть которой состоит в уравнивании тенденции к стабильности тенденцией к изменчивости [1, с. 23]. Отношения должны развиваться, если они являются стереотипными и монотонными, наступает стадия умирания, подразумевающая финал отношений. В связи с этим Игорь Александрович и принял решение уйти из семьи.

Однако, после такого серьезного решения Игорь Александрович и Галина Михайловна не спешили начинать строить новую семью. Герои фильма объясняли это тем, что жили в разных городах: Галина Михайловна — в Ле-

нинграде, а Игорь Александрович — в Москве. В результате на протяжении 35 лет герои встречались наездами: Игорь Александрович приезжал к любимой в город на Неве, при этом он параллельно строил дом в поселке Гжель Раменского района Московской области.

На наш взгляд, подобные отношения свидетельствуют об инфантилизме героев и желании продлить стадию романтизации отношений. [2, с. 190] Столкнувшись с трудностями семейной жизни, герои больше не хотят еще раз решать похожие проблемы. К тому же героям не хотелось резко менять свою жизнь: переезд в другой город, поиск новой работы, финансовые обязательства — как результат, герои оттягивают момент сожительства и официальной регистрации брака.

Следует заметить, что с возрастом героям сложнее выдерживать такой образ жизни. 77-летней Галине Михайловне и 84-летнему Игорю Александровичу хочется достичь гармонии и душевного спокойствия. Галина Михайловна занимается обычными пенсионерскими делами: смотрит телевизор, выращивает цветы, поддерживает чистоту и порядок в своей уютной квартире в обычной панельной девятиэтажке на окраине Санкт-Петербурга.

В свою очередь, Игорь Александрович проводит все свое свободное время за чтением книг по философии. У него два высших образования: философское и педагогическое. Игорь Александрович написал пять книг по истории гражданской авиации. У Игоря Александровича есть сын от первого брака. Как заботливый отец, он говорил сыну, что тому пора жениться, на что сын Игоря Александровича лишь пожимал плечами и предлагал папе жениться самому. Игорь Александрович Филатов воспринял шутку сына как руководство к действию.

В действиях Игоря Александровича отчетливо проявляется отцовское желание исправить ошибки своей жизни, помогая сыну построить свое будущее. Многие родители склонны требовать от детей исполнения тех правил, которым они сами не следуют по тем или иным причинам.

Однако, нельзя забывать о том, что осознание того, что необходимо что-то менять в жизни, и действия, направленные на изменения в жизни, — это разные вещи. Несмотря на то, что идея оформления брака зародилась

в голове Игоря Александровича, вслух озвучить данную идею решился не он, а Галина Михайловна. Причем, если Игорь Александрович пришел к подобным мыслям после разговоров с сыном, то на Галину Михайловну повлияла развлекательная программа «Первого канала» «Давай поженимся!». Молодость Галины Михайловны пришлось на вторую половину XX века, время расцвета центрального телевидения, которому безоговорочно доверяли жители СССР. По этой причине, участники продюсерского проекта Константина Эрнста, с легкостью принимающие решения о женитьбе, повлияли на решительность Галины Михайловны в вопросе ее брака с Игорем Александровичем, на который они не могли решиться 35 лет.

Однако, в других вопросах отношения Игоря Александровича и Галины Михайловны напоминают патриархальные. Несмотря на ярко выраженную интеллигентность, Игорь Александрович относится к тому типу людей, которые принимают решения. Несмотря на гармоничные и трогательные отношения с Галиной Михайловной, именно он является главным в их паре. Галина Михайловна мечтает о поездке в Париж, но Игорь Александрович понимает, что такой отдых может негативно сказаться на их семейном бюджете, к тому же как человек высокообразованный, начитанный и насмотренный, он знает все практически все о Париже и полагает, что слухи о красоте данного города изрядно преувеличены.

В фильме «Свет» Игорь Александрович предстает немногословным человеком, в то время как Галина Михайловна активно делится историями из жизни. С одной стороны, у Галины Михайловны Цветковой есть житейская мудрость и опыт, а с другой, она мыслит как современная молодая женщина, так например, на свадьбу вместо привычного для подобных мероприятий платья и фаты она надела брачный костюм. Также Галина Михайловна пользуется ноутбуком, активно сидит в Интернете и имеет аккаунты в социальных сетях. После того, как она купила фотоаппарат, ее фотоальбом незамедлительно пополнился большим количеством фотографий, которые позволили создателям фильма погрузить зрителя в мир героев. На наш взгляд, это проявление желания героев сохранить молодость.

Новые технологии позволяют Галине Михайловне запечатлевать мгновения жизни, неслучайно она активно пускает в свою жизнь журналистов и кинематографистов. На протяжении 2014–2015 годов об истории отношений Галины Михайловны и Игоря Александровича неоднократно рассказывалось в репортажах петербургского телевизионного канала «100ТВ», которые Галина Михайловна пересматривает в моменты, когда Игорь Александрович уезжает в Москву. На наш взгляд, это доказывает душевное одиночество героини, которое она испытывает, когда ее любимый в другом городе. В свою очередь, когда Игорь Александрович приезжает в Санкт-Петербург, Галина Михайловна чувствует себя счастливой.

При этом если бы герои постоянно находились бы в обществе друг друга, подобная страсть бы превратилась в рутину. Строгость и своенравность Игоря Александровича бы быстро наскучила Галине Михайловне.

По мнению психоаналитика и философа-фрейдомарксиста Эриха Фромма, существует четыре вида любви: эротическая, братская, материнская, любовь к себе и любовь к Богу. [3, с. 24]

До того, как Галина Михайловна и Игорь Александрович вступили в законный брак между ними была эротическая любовь, то есть любовь между мужчиной и женщиной, основанная на сексуальном влечении. Рассказывая о строительстве дачного домика, Галина Михайловна упоминает: «Поедем на дачу и... будем любить друг друга». Кроме того, на вопрос ведущих фильма — режиссеров Людмилы Бергнер и Анастасии Рожковой, берет ли Игорь Александрович с собой детей, когда ездит в Санкт-Петербург к Галине Михайловне, Галина Михайловна с иронией ответила: «Ну зачем же с детьми-то, девочки?».

Учитывая почтенный возраст Галины Михайловны и Игоря Александровича, а также факт состоявшейся свадьбы, можно предположить, что со временем на смену эротической любви придет братская любовь, выступающая как идеал отношений между людьми, основанных на уважении, равноправии и сотрудничестве. Для того, чтобы жить вместе, Игорю Александровичу придется идти на уступки и быть менее жестким в традиционных семейных отношениях, от которых Галина Михайловна и Игорь Александрович уже успели отвыкнуть за 35 лет. По нашему мнению, героям не избежать конфликтов и периодических разочарований друг в друге, по этой причине героям необходимо проделать большую работу по сохранению своих отношений.

Следует заметить, что авторской, режиссерской и продюсерской командой фильма «Свет» была проделана большая работа по формированию психологического портрета героев. Познания авторов в психологии также были использованы для того, чтобы сделать фильм интересным для широкой зрительской аудитории.

В вопросах построения кадра режиссеры фильма Людмила Бергнер и Анастасия Рожкова отталкивались от психологии современного молодого зрителя. Ни для кого не секрет, что большое число современных тинейджеров ни во что не ставит заслуги своих бабушек и дедушек, считая их скучными и несовременными, молодежь словно смотрит свысока на тех, кто старше их более чем на половину века. В связи с этим режиссеры используют прием манипуляции над зрителем: если в начале фильма камера смотрит на своих героев сверху вниз (рис. 1), то ближе к концу фильма, когда зритель уже проникся героями, камера смотрит снизу вверх, подчеркивая возникающее у зрителя восхищение героями и безмерное к ним уважение (рис. 2):

Таким образом, нами был проанализирован документальный фильм продюсера Юрия Варухина «Свет», нами был изучен психологический аспект отношений героев



Рис. 1. Камера «смотрит» на героев сверху вниз



Рис. 2. Камера «смотрит» на героиню снизу вверх

фильма Игоря Филатова и Галины Цветковой, а также способы воздействия на зрителя с помощью познаний в области психологии зрительского восприятия. После

35 лет периодических свиданий героям фильма необходимо будет научиться идти на компромиссы, чтобы сохранить свою любовь.

Литература:

1. Доманецкая, Л.В. Психология семьи и семейного воспитания: учебное пособие. — Красноярск.: КГПУ им. В.П. Астафьева, 2013. — 212 с.
2. Остапенко, К.М. Сожительство в поздних возрастах: мотивация перехода в официальный брак // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. — 2014. — № 5 (123). — с. 185–199.
3. Фромм, Э. Искусство любить. — М.: АСТ, 2015. — 256 с.

Влияние творчества на психологическое состояние постояльцев «Дома-интерната для престарелых и инвалидов № 1» на примере документального фильма «Жизнь прекрасна»

Захаров Сергей Михайлович, студент;

Добренкова Изабелла Анатольевна, студент

Санкт-Петербургский государственный институт кино и телевидения

Одной из главных задач любого государства является поддержка пожилых людей, по тем или иным причинам нуждающимся в круглосуточном наблюдении. С этой целью создаются дома престарелых, призванные обеспечить постояльцев заботой и уходом. Особое внимание при этом должно уделяться психологической помощи.

По мнению кандидата психологических наук, доцента Донского государственного технического университета Лейлы Эдуардовны Кузнецовой, постояльцы домов престарелых обладают повышенной склонностью к психической дезадаптации, выражающейся в ощущении одиночества, ненужности и недоверия миру. [5, с. 454]

В целях выявить эффективные способы борьбы с подобным состоянием у пожилых людей авторы данного исследования обратились к психологу «Дома-интерната для престарелых и инвалидов № 1» Оксане Владимировне Цвирко с просьбой отобрать четырех наиболее сильных духом и позитивно мыслящихся постояльцев, с которыми впоследствии были записаны интервью, вошедшие в документальный фильм «Жизнь прекрасна» (производство: СПбГИКиТ). [2]

В качестве героев фильма выступили химик и музыкант Григорий Матиенко, киномеханик и художник Галина Остроумова, телефонист и поэтесса Раиса Бишофа и технолог и поэт Анатолий Смирнов.

Григорий Григорьевич Матиенко — химик по профессии, музыкант по призванию. Человек, открытый всему новому: в 1960-х он одним из первых в Союзе стал играть запрещенный тогда джаз в оркестре Славянского городского совета. [6, с. 4] Музыка помогает ему жить. Страшная авария, произошедшая с ним 20 лет назад, не сломала его: несмотря на смещение позвонков, он продолжает играть, заменяя собой целый оркестр.

Григорий Григорьевич — самый творческий человек «Дома-интерната для престарелых и инвалидов № 1», без него не обходится ни один праздник: он развлекает своих друзей исполнением оригинальных музыкальных композиций на синтезаторе.

Герой фильма без ложной скромности рассказал о своих музыкальных достижениях (грамота лучшему аккомпаниатору), рассказал о первом походе в ресторан и первой и последней в своей жизни попытке курить и отметил, что счастье, на его взгляд, это совпадение ожидаемого и видимого. Григорий Григорьевич сумел мужественно пережить произошедшую с ним двадцать лет

назад аварию, в результате которой у него произошло смещение позвонков.

В отличие от других героев фильма, съемки с участием которых происходили в их комнатах, Григорий Григорьевич предпочел, чтобы его снимали в гостевой комнате. Также, чтобы максимально эффективно предстать на экране, герой надел джинсовую жилетку, в которой он, по его словам, похож на солиста музыкальной группы «Scorpions» Клауса Майне.

Как признался Григорий Григорьевич, попав в «Дом-интернат для престарелых и инвалидов № 1», он собирался бросить занятия музыкой, однако, директор заведения Александр Вадимович Быченко настоял на том, чтобы Матиенко продолжил занятия музыкой и привил любовь к музыке другим постояльцам.

Исходя из предложенной доктором экономических наук Алексеем Петровичем Егидесом классификации психотипов [1, с. 54], Григория Григорьевича можно отнести к истероидам. Люди такого психотипа стараются, чтобы любой их поступок, любая работа стали объектом внимания окружающих. Если оценить некому, то и дело может подождать.

Постоянная концентрация на оттачивании мастерства, а также мониторинг новых тенденций в мире музыки, благодаря просмотру новейших концертов лучших мировых и отечественных коллективов в Интернете позволили Григорию Григорьевичу отвлечься от своих переживаний. Помимо этого, героя мотивирует желание быть похожим на Клауса Майне, который является достойным примером для подражания: у Майне было тяжелое заболевание, которое могло поставить крест на его карьере (грибок голосовых связок), но он смог победить свой недуг.

Особую роль в поддержании позитивного психологического настроения у Григория Матиенко играет также одобрение его творчества другими постояльцами, которые каждый вечер собираются в гостевой комнате, чтобы послушать пение и музыкальные импровизации Матиенко.

Вторая героиня фильма Галина Петровна Остроумова — женщина, умеющая держать лицо несмотря ни на какие преграды. Настоящий творческий человек, по ее мнению, должен делиться искусством с другими. За свою жизнь она успела побыть и киномехаником, и учителем рисования, и даже актрисой! Однажды в ее жизни случилось страшное — она попала под машину. Она могла остаться жить с семьей. Но смысл ее жизни в том, чтобы дарить радость окружающим. И она приняла

решение уйти жить в Дом-интернат для престарелых и инвалидов, где она радуется своими картинами новых друзей, в очередной раз доказывая, что искусство облагораживает.

Галина Петровна, проявившая себя во многих творческих профессиях, в том числе и в лицедействе, как и любая другая актриса, всегда стремится выглядеть безупречно, по этой причине для съемки она одела разноцветный платок, бусы и попросила, чтобы ее снимали возле окна — на фоне православных икон и собственных фотографий.

Галина Петровна рассказала, что главное в жизни — жить так, чтобы после нас осталось что-то хорошее. В связи с этим она снималась в эпизодах в кино, рисует картины и учит рисовать других, постоянно фотографирует себя и своих окружающих. У нее были возможности остаться дома с родными и близкими после того, как ее сбила машина, но она решила, что ей нужно продолжать приносить пользу людям и переехала жить в «Дом-интернат для престарелых и инвалидов № 1».

Таким образом, именно желание получить признание своего творчества мотивирует Галину Остроумову жить и развиваться. Важную роль в этом сыграло актерское прошлое Галины Петровны. Из большинства существующих творческих профессий именно актеры больше всего подвержены зависимости от мнения окружающих, одобрение своей работы дает им вдохновение для новых достижений. Актерский взгляд на жизнь отражается в выверенном стиле Галины Петровны и ее постоянном стремлении не только показать окружающим свой взгляд на мир, но и добиться того, чтобы ее творчество имело влияние. Так, овладев искусством художника, она сразу же устроилась в школу учителем рисования, чтобы передать подрастающему поколению свои навыки. В Доме-интернате же для нее важно, чтобы ее картины висели на стенах заведения, чтобы каждый мог увидеть результаты ее труда.

Третья героиня фильма Раиса Павловна Бишофа с ранних лет знает, что такое одиночество и равнодушие окружающих. Ее детство пришлось на детский дом, а молодость она провела в Латвии, куда ее привез муж-военный. Упорство и вера в себя позволили ей выбиться в люди — она прошла путь от швеи до телефонистки в штабе гражданской обороны. Случившаяся с ней авария пугающим образом совпала с надвигавшимся распадом Советского Союза — в самый тяжелый момент своей жизни она поняла, что для жителей Латвии она уже чужая. В Доме-интернате она обрела второе дыхание. Рисование и поэзия помогли ей снова поверить в себя.

Раиса Павловна снималась в своей комнате на фоне выращиваемых ею цветов, на письменном столе лежали ее рисунки. Раиса Павловна рассказала о пользе самоиронии в жизни, поведала о своей тяжелой жизни и прочитала на камеру несколько духоподъемных стихотворений собственного сочинения.

У Раисы Павловны на все и каждого есть свое мнение, которое она не боится высказывать, в связи с чем многие постояльцы ее немного побаиваются.

Следует заметить, что жесткость в характере Раисы Бишофы является следствием того, что она неоднократно попадала в ситуации, когда ей необходимо было находить общий язык с незнакомыми людьми в новых для нее условиях. [7, с. 834] И в детском доме, и в Латвии главной задачей для Раисы Павловны было выжить, и в связи с людьми, помогавшие ей бороться с возникшими препятствиями, стали самыми близкими ее людьми. Открытость в общении с людьми, с одной стороны, позволила ей расширить круг своих друзей, а с другой, привела к ряду разочарований. Пережив обиды и предательства, многие начинают себя воспринимать как психологов, точно знающих, что ждать от других людей. Как результат, люди начинают закрываться от общества и ограничивают свое общение. [4, с. 20] Тем не менее, Раиса Павловна не прекращает заводить новых друзей в Доме-интернате, делая окончательное суждение о человеке по его поступкам.

В связи с этим рисование картин и сочинение стихов помогают Раисе Павловне оставить свои переживания в творчестве, а создаваемая персоналом Дома-интерната атмосфера уюта и доброжелательности помогает героине фильма расслабиться и избавиться от страхов за свое будущее.

Четвертый герой картины Анатолий Александрович Смирнов привык бороться за жизнь с самого рождения: в последний год войны мама-телефонистка родила его на столбе. Ему трудно давались точные науки, но он стал отличником. Он мог бы стать великим авиатором, но стал талантливым технологом на заводе. Но главным в его жизни стала поэзия. Рассеянный склероз оборвал карьеру технолога, но не помешал ему писать стихи. Анатолий Александрович уверен: «Не надо бояться болезней — пусть болезни боятся нас».

Анатолий Александрович Смирнов снимался в своей комнате, поскольку ему тяжело передвигаться. Для съемок в фильме он выбрал свой стандартный наряд — белую полосатую рубашку и черные брюки. Анатолий Александрович, в начале беседы показавшийся строгим, достаточно быстро перешел к шуткам и самоиронии: рассказал о том, как родился на столбе, поведал о том, как радоваться жизни на примере своего завтрака, и прочитал свои стихи. Рассказанная в фильме информация о страданиях Анатолия Александровича от рассеянного склероза контрастирует с его образом веселого и жизнерадостного человека.

Из всех выше перечисленных историй видно, что герои черпают свой позитивный настрой из творчества: Анатолий Смирнов и Раиса Бишофа пишут стихи, Григорий Матиенко сочиняет музыку, Раиса Бишофа и Галина Остроумова пишут картины. Понимая, насколько важно для них, чтобы их творчество оценили, Оксана Цвирко прикладывает большие усилия, чтобы о талантах постояльцев «Дома-интерната для престарелых и инвалидов № 1» узнало как можно больше людей, в частности, полотно Раисы Павловны и Галины Петровны были представлены на круглом столе в информационном агентстве

«Росбалт», прошедшем в рамках проекта «Лучшая половина жизни». [3]

Таким образом, герои фильма «Жизнь прекрасна» любят жизнь, ценят каждое мгновение и стараются его увековечить в стихах, музыке, картинах. Занятия искусством дают героям мотивацию жить, у них появляется

уверенность в своих силах, они понимают, что могут принести обществу пользу своим творчеством. В связи с этим, по нашему мнению, выбранный руководством «Дома-интерната для престарелых и инвалидов № 1» курс на поддержку амбиций постояльцев носит крайне продуктивный характер.

Литература:

1. Егидес, А.П. Как разбираться в людях, или Психологический рисунок личности. — М.: АСТ-Пресс Книга, 2008. — 320 с.
2. Жизнь прекрасна [Электронный ресурс] // YouTube: [сайт]. — URL: <https://www.youtube.com/watch?v=BXD7INFCTrA> (01.07.2015)
3. Искусство против умирания [Электронный ресурс] // Росбалт: [сайт]. — URL: <http://www.rosbalt.ru/piter/2014/11/21/1340291.html> (01.07.2015)
4. Клевцова, Н.В., Гайворонская Е.Б., Грекова Т.И., Донцов В.И., Синицына О.Е. Новая позитивная психология для пожилых людей // Научно-медицинский вестник Центрального Черноземья. — 2010. — № 39—2. — с. 16—22.
5. Кузнецова, Л.Э., Чеботарев В.П. Психологические особенности проявления психической дезадаптации у людей пожилого возраста, проживающих вне семьи // Молодой ученый. — 2014. — № 5 (64). — с. 452—455.
6. Легашова, М.А. «Нет лет...» в Коломьях // Коломьяжские вести. — 2014. — № 4. — с. 4.
7. Щетинина, Е.В. Проблема адаптации пожилых людей, проживающих в домах-интернатах // Молодой ученый. — 2014. — № 6 (65). — с. 834—836.

Психологическая адаптация социального работника в социальном обслуживании

Краснов Олег Васильевич, психолог

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

Психологическая адаптация социального работника это система деловых, межличностных, социальных отношений, которые позволяют ему адаптироваться в профессиональной деятельности.

В психологическом плане адаптация новых сотрудников отражает направленность личности на снятие эмоциональной напряженности, возникающей вследствие отсутствия необходимого опыта выполнения требуемых функций и задач. Психологическая адаптация рассматривается как процесс организации социального взаимодействия и личностного развития.

Данный процесс состоит из нескольких блоков:

- адаптация личности к особенностям социально-психологического климата коллектива;
- адаптация личности к профессиональной деятельности;
- развитие личностного ресурса, обеспечивающего процесс саморегуляции и самореализации.

Адаптация личности к особенностям социально-психологического климата коллектива — процесс освоения нового сотрудника к социальным нормам поведения, действующим в коллективе, установление таких отношений сотрудничества работника и коллектива, которые в наи-

большей мере обеспечивают эффективный труд, удовлетворение материально-бытовых и духовных потребностей обеих сторон.

Адаптация заключается в освоении человеком социально-психологических особенностей трудовой организации, вхождения в сложившуюся в ней систему взаимоотношений, позитивном взаимодействии с членами организации. Это включение работника в систему взаимоотношений трудовой организации с ее традициями, нормами жизни, ценностными ориентациями. В ходе такой адаптации работник постепенно получает информацию о трудовой организации, ее нормах, ценностях, о системе деловых и личных взаимоотношений в группе, о социально-психологической позиции отдельных членов группы. Эта информация не усваивается работником пассивно, а соотносится с его прошлым социальным опытом, с его ценностными ориентациями и оценивается им. При соответствии информации прошлому опыту работника, его ориентациям, она оценивается положительно, работник начинает принимать групповые нормы, постепенно происходит процесс идентификации личности с трудовой организацией. В ходе социально-психологической адаптации работник вступает в реальную жизнь организации,

участвует в ней, у него устанавливаются положительные взаимоотношения с коллегами, непосредственным руководителем, администрацией. То есть новый работник вживается в коллектив, осваивает системы ценностей, устанавливает связи и вступает в отношения с остальными членами коллектива.

Стоит учитывать и специфику межличностного общения в социальном обслуживании. Главной особенностью работы социального работника является отсутствие постоянного рабочего места (в помещении). Социальному работнику выделяют зону обслуживания, где он в течение всего рабочего дня посещает получателей социальных услуг, оказывая им разнообразные социальные услуги. Тем самым, нет постоянного общения у социальных работников друг с другом в «четырех стенах». Если в коллективе, где сотрудники работают «бок-о-бок», общаются и видят друг друга постоянно могут пересекаться профессиональные и личные отношения, то в коллективе, сотрудники которого видят друг друга периодически, такого пересечения практически не бывает. Но это не говорит о том, что социальные работники не общаются друг с другом в неформальном формате, просто такое общение, в своем большинстве, остается на поверхностном уровне. Тем самым, основной акцент общения социального работника переносится в сферу обслуживания.

Адаптация личности к профессиональной деятельности.

Под профессиональной деятельностью мы здесь понимаем:

- Социальное обслуживание граждан;
- Улучшение качества жизни граждан пожилого возраста и инвалидов, создание комфортных и полноценных условий для их жизнедеятельности;
- Поддержание социального, психологического и физического статуса пожилых граждан и инвалидов.

Социальный работник постоянно взаимодействует с клиентами, оказывая ему профессиональную помощь и поддержку. Отсюда следует, что социальная работа, являясь профессиональной деятельностью по решению проблем конкретного клиента, должна иметь специфическую систему принципов и стандартов поведения, отражающих базовые ценности данной профессии.

Проблемы взаимоотношений с пожилыми людьми вызваны, чаще всего, следующим моментами:

- 1) излишней раздражительностью и настороженностью пожилых людей, связанной с социально-психологическими особенностями данной категории населения;
- 2) неуверенностью пожилого человека в компетентности молодого специалиста;
- 3) общим недоверием пожилого человека, связанным с богатым жизненным опытом и пережитыми обидами и т. п.

Учитывая данные моменты, выделяются следующие этические принципы и стандарты поведения социального работника с пожилыми людьми.

Этические принципы социальной работы с пожилыми людьми:

- 1) Уважение прав клиента.
- 2) Соблюдение интересов клиента.
- 3) Конфиденциальность и сохранение тайны.
- 4) Ценность человеческой индивидуальности.
- 5) Ответственность за качество работы.
- 6) Информирование клиента о предпринимаемых действиях.
- 7) Гуманное отношение к клиенту и его социальному окружению.

Сложным моментом в работе с пожилыми людьми является то, что они склонны больше жить воспоминаниями, сравнением нынешней ситуации с эпизодами или периодами прошлого;

— психологическая «типажность» пожилых клиентов. Клиенты социального работника — пожилые люди. Часто у них нарушается память, уменьшается способность ориентироваться в пространстве и во времени. На этом фоне появляются беспокойство, страх, растерянность. Нередко практичность перерастает в скупость, осторожность — в мнительность и подозрительность, рассудительность — в поучительство. Иногда возникают идеи притеснения, нанесенного близкими людьми мнимого ущерба. В связи с этим возникают различные конфликтные ситуации, недоверие клиентов к социальному работнику;

— невозможность эмоциональной разрядки во время работы и необходимость всё время быть «в форме» (психологическая несвобода). Невозможность эмоциональной разрядки в силу ограничений имеет также важное значение для появления стрессового состояния;

— постоянное соприкосновение с отчаянием, болью, страданиями и горем других людей, нередко воспринимающих социального работника как персонификацию государства-обидчика.

От социального работника требуется физическая выносливость, психологическая устойчивость и способность мобильно реагировать на психологическое состояние пожилого человека.

Развитие личностного ресурса, обеспечивающего процесс саморегуляции и самореализации.

Характер и условия труда во время выполнения социальными работниками своих основных функций можно оценивать как неблагоприятные с точки зрения возможностей сохранения и укрепления здоровья. Социальные работники исполняют свои обязанности вне зависимости от погодных условий, им приходится обладать достаточно высокой физической выносливостью и работоспособностью. Также социальный работник подвергается эмоциональным нагрузкам, которые, в свою очередь, связаны с самой природой «помогающих» отношений, требующих эмоционального контакта, соучастия, понимания, эмоционального воздействия на партнера по общению, выдержки, и т. д. Эмоциональное истощение обнаруживает себя прежде всего в чувствах беспомощности, безнадежности, в особо тяжелых проявлениях возникают эмоциональные

срывы и мысли о суициде. Может возникать чувство «приглушенности», «притупленности» эмоций, когда человек не в силах отозваться, эмоционально откликнуться на ситуации, которые, казалось бы, должны трогать. Это ощущение истощенности эмоциональных ресурсов вызывает чувство, что человек уже ничего не может дать другим — ни эмоционально, ни психологически. Основные последствия эмоционального истощения:

— угроза утратить идентичность и «раствориться» в клиентах;

— отрицательные последствия могут сказаться в личной жизни (семья, друзья);

— угроза психических нарушений из-за постоянных столкновений с темными сторонами жизни и психической патологией.

Для этого была разработан и внедрен комплекс мероприятий по психологической поддержки социального работника в адаптационный период.

Процесс психологической адаптации персонала включает следующие этапы:

1. Ознакомительный этап (психологический инструктаж).

2. На данном этапе происходит введение в специфику общения как в коллективе, так и с получателями социальных услуг.

3. Обучающий этап (программа «Новый сотрудник»)

4. Данный этап включает в себя теоретическую (психопрофилактика) и практическую (тренинг, обучение элементам саморегуляции и самоконтроля) психологическую подготовку.

5. Этап ассимиляции.

В этот период социальный работник проходит этап полного приспособления как в коллективе, так и в сфере профессиональной деятельности.

В каждом из вышеперечисленных этапах социальный работник проходит социально-психологическое обследование.

На ознакомительном этапе социальный работник проходит входную психологическую диагностику:

1. Опросник Кеттелла (форма С) — выявление личностных особенностей

2. Исследование уровня эмпатийных тенденций — выявление эмпатии

3. Методика «Цель-Средство-Результат» — исследование особенностей структуры деятельности

4. Тест на определение уровня конфликтности личности (построенный на положении о ведущей роли одного из полушарий головного мозга, в адаптации Г.Н. Маркова).

На обучающем этапе пакет социально-психологического обследования включает в себя (3–4 месяц):

1. Ценностные ориентации, где выявляются потребности, и степень их согласованности.

2. Методика диагностики уровня невротизации Л.И. Вассермана.

3. Анкета изучения адаптации сотрудника

Этап ассимиляции подытоживает адаптационный период (около года) и включает в себя следующие методики:

1. Методика «Цель-Средство-Результат» — исследование особенностей структуры деятельности

2. Методика диагностики уровня невротизации Л.И. Вассермана.

3. Опросник Профессиональное (эмоциональное) выгорание (MBI) (адаптация Водопьянова Н. Е).

Программа «Новый сотрудник» — комплекс индивидуальных и групповых занятий, направленный на психологическую работу с социальными работниками в адаптационный период.

Данная программа состоит из трех блоков:

1. Психопрофилактика (лекции, беседы).

2. Психологические тренинги (занятия на развитие мотивации, самоактуализации и мобильности в профессиональной деятельности).

3. Психологическая коррекция (обучение элементам саморегуляции и самоконтроля).

Психологическая адаптация личности в учреждении социального обслуживания — процесс, который при благоприятном течении своим итогом закономерно имеет состояние адаптированности личности.

Литература:

1. Васина, Л. И., Сергеев С. С. Оценка факторов адаптации молодых специалистов на производстве // Железнодорожный транспорт, № 9—2005.
2. Иванцевич Дж. М., Лобанов А. А. Человеческие ресурсы управления. — М.: Дело, 1993.
3. Теория и методика социальной работы (в вопросах и ответах). Отв. ред. АМ. Панов, Е. И. Холостова. — М., 1997.
4. Шабанова, Ю. Адаптация нового персонала // Управление персоналом, № 10, 2003.

Особенности формирования психологической беспомощности в трудной жизненной ситуации у детей-инвалидов

Кузнецова Лейла Эдуардовна, кандидат психологических наук, доцент
Донской государственный технический университет, филиал в г. Шахты (Ростовская область)

В статье рассматривается проблема формирования психологической беспомощности в трудной жизненной ситуации у детей-инвалидов. Обобщены результаты исследования беспомощности как психологического явления. Рассмотрены особенности проявления феномена психологической беспомощности в трудной жизненной ситуации инвалидности. Эмпирически выделены показатели психологической беспомощности, личностные предпосылки ее проявления у детей-инвалидов. Обозначены основные направления психологического сопровождения детей-инвалидов.

Ключевые слова: психологическая беспомощность, трудная жизненная ситуация, дети-инвалиды, адаптивность, социально-психологическая адаптация, дезадаптивное поведение, система отношений личности, личностно-ситуационный подход, стратегии совладания со стрессом, психологическое сопровождение.

Происходящие в современном мире социально-экономические и социокультурные изменения с одной стороны открывают огромные возможности для самореализации людьми своего личностного потенциала, с другой — отличаются жесткостью и безразличием к судьбе человека. Общество требует от людей готовности к самостоятельному преодолению трудных жизненных ситуаций, проявлению активной жизненной позиции, ответственности за принятие жизненно-важных решений и построение своего жизненного пути в целом. Многие люди, попавшие в трудную жизненную ситуацию, ощущают социальную незащищенность. Со временем, они привыкают надеяться только на себя и значимых других — близких людей, несмотря ни на какие невзгоды и неприятности находящиеся рядом с ними и поддерживающих их.

Безразличие общества, рост количества трудных жизненных ситуаций, с которыми мы сталкиваемся ежедневно, делает актуальным изучение феномена психологической беспомощности у людей, переживающих трудное жизненное событие или ситуацию. К такой категории людей следует, прежде всего, отнести детей-инвалидов, имеющих соматические и психические ограничения в возможностях, затрудняющих их социально-психологическую адаптацию.

К сожалению, количество детей-инвалидов растет с каждым годом. Общество оставляет данную социальную категорию населения наедине со своими проблемами, порождая у них состояние психологической беспомощности. Дети-инвалиды и их родители давно свыклись с таким отношением к себе. Только их жизненная активность помогает им бороться с трудностями: находить квалифицированных врачей и психологов, получать льготы на лекарства, квоты на получение бесплатной медицинской помощи. Единственное, что четко обеспечивает государство, это прохождение ими медицинских комиссий, медико-социальных экспертиз для подтверждения диагноза и группы инвалидности. Все что касается квалифи-

цированного медицинского лечения, психологического сопровождения, которое так необходимо детям-инвалидам, не организовано в нашей стране на должном уровне.

Серьезные нарушения в соматическом и психическом здоровье детей, ограничивающие их возможности в обучении и жизнедеятельности, приводящие к получению ими статуса «инвалид-детства» можно назвать трудной жизненной ситуацией [2, с. 140]. Трудная жизненная ситуация — это ситуация, характеризующаяся индивидуальной и относительной неразрешимостью, приводящая к снижению адаптационного потенциала личности и развитию дезадаптивных процессов [1, с. 150].

У человека, попавшего в трудную ситуацию, в результате внешних воздействий или внутренних изменений происходит нарушение социально-психологической адаптации, в результате чего он не в состоянии удовлетворять свои основные жизненные потребности посредством ранее существующих моделей и способов деятельности. Происходит нарушение системы отношений личности, и прежде всего отношения к себе, другим людям и окружающему миру [1]. Без социальной поддержки у людей, попавших в трудную жизненную ситуацию, происходит рост психологической беспомощности.

На сегодняшний день, психологическая беспомощность как целостный феномен в психологии рассматривалась недостаточно. Проблеме формирования психологической беспомощности у людей в трудных жизненных ситуациях посвящены исследования отечественных и зарубежных психологов: А. Адлера, В.В. Аршавского, Л.Ф. Бурлачук, Ф.Е. Василюк, А.Н. Дёмина, Б.Д. Карвасарского, В.А. Лабунской, А.О. Прохорова, И.М. Никольской, В. Райха, М.М. Решетникова, В.С. Ротенберга, Г.Ю. Фоменко, З. Фрейд, К. Хорни и др.

Теоретический анализ данных исследований показывает, что психологическую беспомощность необходимо рассматривать с точки зрения личностно-ситуационного подхода. С одной стороны трудная жизненная ситуация,

переживаемая личностью как субъективно непреодолимая, с другой — жизненная пассивность и зависимость человека, способствуют формированию личностной беспомощности. Люди, склонные к переживанию психологической беспомощности, используют пассивные непродуктивные стратегии преодоления трудностей, часто отказываются от действий по преодолению сложных жизненных ситуаций. Со временем, психологическая беспомощность становится личностным свойством, проявляющемся в постоянной недооценке личностных ресурсов и субъективной переоценке тяжести трудной ситуации, сопровождающемся негативными эмоциями и приводящем к нарушению социально-психологической адаптации личности и развитию дезадаптивных процессов [2, с. 142].

Можно утверждать, что психологическая беспомощность, переживаемая детьми-инвалидами, накладывает серьезный отпечаток на развитие их личности, на формирование системы отношений, особенности преодоления трудных жизненных ситуаций в целом.

Становится понятным, что без изменения системы отношений личности, без формирования активной жизненной позиции, самостоятельности, ответственности, индивидуальности невозможно преодолеть психологическую беспомощность, затрудняющую социально-психологическую адаптацию детей-инвалидов. Как важно сформировать у личности ребенка, имеющего ограничения в развитии, принятие себя таким, какой он есть, актуализировать его ресурсы и возможности, помочь поставить адекватные достижимые цели и следовать им [2, с. 142].

Многoletняя работа в городской детской поликлинике г. Шахты Ростовской области в качестве психолога позволила не только наблюдать за детьми-инвалидами и их родителями, но и провести психологическое исследование данной категории населения. В исследовании приняли участие дети-инвалиды в количестве 50 человек в возрасте от 14 до 18 лет, имеющие различные заболевания.

Целью исследования было изучение личностных предпосылок проявления феномена психологической беспомощности у детей в трудной жизненной ситуации инвалидности.

Было выдвинуто предположение, что психологическая беспомощность личности проявляется в психоэмоциональном состоянии и стратегиях поведения человека в трудных жизненных ситуациях. Адаптивность личности, представленная в образе мира человека, определяет выраженность психологической беспомощности в ситуации инвалидности.

Использовались следующие методы психодиагностики: для изучения психологической беспомощности — методика цветковых выборов М. Люшера, методика Г. Айзенка «Самооценка психических состояний», «Шкала сниженного настроения — субдепрессии (ШСНС)», опросник «Стратегии поведения в трудных жизненных ситуациях» Н.Г. Осуховой, методика «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» С. Норманн в адаптации Т.А. Крюковой. Для изучения образа мира личности и уровня социаль-

но-психологической адаптации использовалась методика диагностики социально-психологической адаптации личности К. Роджерса и Р. Даймонда.

Проведенное исследование показало, что большая часть детей-инвалидов — 74% переживают состояние психологической беспомощности. Их психоэмоциональное состояние характеризуется сниженным настроением, выраженной фрустрационной напряженностью, низкой самооценкой, избеганием трудностей, боязнью неудач, агрессивностью, тревожностью, ригидностью. Наблюдаются признаки хронической астенизации, нервно-психического напряжения в связи с неудовлетворенностью потребности в самореализации, которая проявляется повышенной тревожностью и раздражительностью.

Потребность в свободе действий сталкивается с постоянными запретами окружения, собственной тревогой и ожиданием неудачи, неуверенностью в своих возможностях. Мотивация достижения блокирована препятствиями и трудностями.

У детей-инвалидов, особенно слабовидящих и слабослышащих, наблюдается высокая чувствительность, обидчивость, эмотивность, потребность нравиться окружающим, зависимость от средовых воздействий, поиск признания и стремление к сопричастности в межличностном взаимодействии. Выявлена высокая чувствительность к трудным жизненным ситуациям. В трудных ситуациях они предпочитают использовать стратегию избегания, представляющую усилия человека избавиться от проблемной ситуации, уйти из нее; стратегию поиска социальной поддержки, заключающуюся в усилиях человека найти в обществе информацию, материальную и эмоциональную помощь; стратегию дистанцирования, которая заключается в отделении испытуемого от проблемы, попытке забыть о ней; стратегию противостояния, которая состоит из агрессивных усилий человека изменить ситуацию, проявления неприязни и гнева в отношении того, что создало проблему. Преобладает копинг, ориентированный на избегание и эмоции.

У 26% детей-инвалидов наблюдается благоприятное психоэмоциональное состояние, чувствительность к трудным жизненным ситуациям умеренная, в трудных жизненных ситуациях они используют стратегию планового решения проблемы, заключающуюся в выработке плана действий и следования ему; стратегию самоконтроля, заключающуюся в старании регулировать собственные чувства и действия; стратегию позитивной переоценки. Преобладает копинг, ориентированный на решение задачи.

На основании полученных результатов можно утверждать, что у 74% детей-инвалидов наблюдается психологическая беспомощность, проявляющаяся в неблагоприятном психоэмоциональном состоянии и пассивных стратегиях поведения в трудных жизненных ситуациях: избегание, дистанцирование, противостояние, поиске социальной поддержки.

Для детей-инвалидов, переживающих состояние психологической беспомощности, характерен низкий уровень адаптивности, проявляющийся в неуверенности в себе и сниженном доверии другим людям, внешнем уровне субъективного контроля, пассивности, зависимости, подчинение воле обстоятельств, «уходу» от решения проблем. Преобладает эмоциональный дискомфорт, выражающийся в раздражительности, повышенной тревожности или наоборот апатичности. Внешний локус контроля в наибольшей степени проявляется в области неудач и области здоровья. Винят в своих проблемах других людей, приписывают ответственность за свое здоровье врачам, недостаточно информированы о своем здоровье.

У 26 % детей-инвалидов наблюдается средний уровень адаптивности, проявляющийся в уверенности в себе, принятие себя и умеренном доверии другим людям; внутреннем локусе контроля т.е. ориентации на то, что достижение жизненных целей зависит от себя самого, акцентировании личной ответственности и компетентности. Достаточно информированы о своем состоянии здоровье, надеются на выздоровление, строят планы на будущее.

Таким образом, личностными особенностями, способствующими проявлению психологической беспомощности и нарушающими социально-психологическую адаптацию к ситуации инвалидности, являются: неуверенность в себе, сниженный уровень доверия другим людям, повышенная тревожность, пессимистичность, экстернальность, зависимость, избирательная пассивность, уход от решения проблем, недостаток решительности и настойчивости в достижении поставленных целей.

Личностными особенностями, препятствующими проявлению психологической беспомощности и обеспечивающими оптимальную социально-психологическую адаптацию к ситуации инвалидности, являются: уверенность в себе, способность к проявлению доверия другим людям, оптимистичность, самостоятельность, склонность к доминированию, ответственность и настойчивость в достижении поставленных целей, интернальность, ориентация на то, что достижение жизненных целей зависит от себя самого.

Исследование показало, что формирование психологической беспомощности отражает не просто принятые

человеком в данный момент способы поведения или реагирования, а связано с устойчивыми личностными диспозициями, образом мира личности, в котором отложился и закрепился опыт отношения к себе, к людям, к жизни в целом, опыт оценивания причин своих успехов и неудач. Адаптивность личности, представленная в образе мира человека, определяет выраженность психологической беспомощности в ситуации инвалидности.

Проведенное исследование позволило определить основные направления психологического сопровождения детей-инвалидов:

1. Психологическое консультирование родителей с целью:

- гармонизации стиля воспитания среди значимых других;
- выработки последовательности и адекватности в предъявлении требований и санкций;
- снижения тревоги за жизнь и здоровье детей;
- формирования психологической готовности к принятию зоны возможностей своего ребенка и восприятию его как личности, способной добиться успеха в рамках адекватных для нее жизненных целей.

2. Психокоррекционная работа с детьми-инвалидами, направленная на:

- повышение адаптивности личности через формирование позитивного отношения к себе, принятия себя и понимания своих возможностей;
- формирование позитивного отношения к миру, позитивного мышления;
- формирование поведенческой гибкости, продуктивных стратегий совладания со стрессом;
- повышение жизненной активности, формирование интернального локуса контроля;
- осознание основных жизненных ценностей, целей и смысла жизни;
- нормализацию психоэмоционального состояния, ощущения себя здоровым, нужным и любимым человеком, способным преодолевать трудные жизненные ситуации.

Психологическое консультирование детей-инвалидов по мере возникновения трудностей с целью снижения негативности переживаемых эмоций, переосмысления возникшей ситуации, активизации личностных и поведенческих ресурсов.

Литература:

1. Кузнецова, Л. Э. Роль системы отношений личности в процессе адаптации к экстремальным ситуациям. // Гуманитарные и социально-экономические науки. — Вып. 2. — М.: АПСН СКНЦВШ, 2007. — с. 150—152.
2. Кузнецова, Л. Э. Особенности формирования психологической беспомощности у детей — инвалидов с точки зрения личностно-ситуационного подхода // Инновационные научные исследования в гуманитарных, естественных, технических и общественных науках. Методология, теория, практика. 4—5 декабря 2014 года, г. Санкт-Петербург. — СПб.: Изд-во «КульТИнформПресс», 2014. — с. 140—142.

Проблема современного общества — одиночество. Молодежное одиночество. Способы решения проблемы

Подгорнов Алексей Николаевич, учитель истории
Урюпинский колледж бизнеса

Всем известно, что социальная психология — это наука, изучающая человеческие взаимоотношения, которые возникают в процессе общения и взаимодействия людей друг с другом, как в малых, так и больших группах, в частности в семье, в школе, в спортивных и музыкальных коллективах, но мало кто догадывается, что данное определение устарело. Так было раньше, когда общество являлось более открытым для общения, но сейчас стоит более серьезно и вдумчиво подходить к каждой составляющей общества, так как наблюдается неприятная тенденция хамелеона, особенно у молодежи. Именно эта тенденция позволяет приспосабливаться к окружающей среде, быть не тем, кем являешься на самом деле, прятать свои настоящие эмоции под непроницаемую маску, оправдывая все свои действия нежеланием быть белой вороной. Чтобы распознать такого приспособленца приходится много думать, анализировать поступки и действия, но, как ни странно, самым действенным оружием в таком случае является общение в различных его формах. Современная молодежь не умеет долго и связно излагать свои мысли, обладая клиповым мышлением. Современные люди очень быстро теряют суть разговора, не имея возможности доказать свою точку зрения, обращаются к интернету, пытаясь там найти для себя оправдание, тем самым лишая себя не только права быть счастливыми, но и права на достойную жизнь по юридическим законам.

Анализируя общение с людьми, удивляешься тому, что самые достойные из них, как правило, одиноки. Обычно эти индивиды обладают такими отличительными признаками как харизма, приятная внешность, аналитический ум, креативность, хорошее воспитание и манеры, за которыми всегда скрыт сильный взгляд, в котором просматривается грусть. Они ищут «своих» людей: для общения, для приятного отдыха, для отношений и образования семьи. Чаше ошибаются, сильнее страдают, реже идут на контакт, тяжелее переживают неудачи. Но каждый раз, сгорая дотла, они возрождаются из пепла, становясь ещё более совершенными и более сильными, обретая новую надежду и реализуя себя в новых начинаниях. Для них не существует границ, им чужды стереотипы современного общества, поэтому им невозможно навязать чужое мнение. Независимо от того, мужчина это или женщина, они находятся в поиске такого человека, рядом с которым будет тепло и спокойно. И это ощущение спокойствия основано не на отсутствии ссор, адреналина или крайних граней эмоций. Это «спокойно» означает, что рядом человек, который не предаст. Даже самые сильные люди бесконечно стремятся обрести уверенность, что их любят.

Анализируя свои наблюдения, я вначале попытался определить ширину понятия одиночество. Из этого вышло, что одиночество — социально психологическое состояние, характеризующееся узостью или отсутствием социальных контактов, поведенческой отчужденностью и эмоциональной невовлеченностью индивида. [2] Характеризуя одиночество как психологическое состояние, следует сказать о том, что оно связано, прежде всего, с осознанием и переживанием человеком своей обособленности и отдалённости от других людей. Болезненным переживанием одиночества становится в том случае, если человек начинает воспринимать свою отдалённость от других как отсутствие связей с людьми и миром, недостаток общения, внимания, любви, человеческого тепла. Переживающие такое одиночество, чувствуют себя оторванными от окружающих, испытывая при этом грусть, печаль, обиду, а иногда и страх.

Современное общество многогранно, к сожалению, также многогранно и одиночество. Иногда оно приносит пользу, иногда своей силой оно вводит в подавленное состояние. Одиночество нельзя рассматривать как однородную «плоскость». У каждого человека оно свое. В зависимости от характера восприятия его, можно говорить о пользе или вреде состояния одиночества. Любому человеку удавалось сталкиваться с этим чувством или состоянием. Именно говоря о многогранности одиночества, следует рассматривать его как восприятие на фоне чувств, так и состояния. Чтобы было понятней можно привести классический пример человек, живущий в мегаполисе. Что мы имеем? Человек, живущий в огромном мегаполисе, окруженный ежедневно тысячей людей испытывает одиночество. Многим даже в голову, не придет действительно ли это возможно? Как бы то ни было, но это самый распространенный случай. И дело тут не в том, сколько мимо вас проходит людей в сутки, сколько человек работает в офисе. Человек постоянно находится в обществе, но тем, ни менее он все больше и больше ощущает, что он одинок. [5] Еще Орсон Уэллс заметил: «Мы рождаемся одиночками, мы живем одиночками, мы умираем одиночками». [3]

Основываясь на вышесказанном и своих наблюдениях, я пришел к выводу, что современное одиночество имеет три стадии. Первая, которую я бы назвал знакомством с одиночеством, возникает, когда человек с чем-то прощается, будь то любовь или же отъезд друга в другую страну. Так как эта стадия первоначальная из нее существует множество продолжений, например, такие как:

а) противостояние одиночеству

- б) возвращение в нормальную среду, посредством за-
полнения появившегося пространства чем-либо
- в) погружение в одиночество

Вторая стадия самая аморфная, единственная в своем роде, которая имеет два вида подвидов:

- а) когда человек противостоит одиночеству
- б) когда человек теряет надежду и смиряется со своим одиночеством

Третья, самая опасная стадия, когда человек получает удовольствие от своего одиночества. Наверное, самая необычная и требующая отдельного внимания ступень одиночества. Один китайский мудрец сказал «Пока ты одинок — ты уникален и неповторим, твой жизненный путь замечателен, ты сам себе герой и идеал для себя. Ты личность, которой стоит восхищаться... Но лишь соприкоснувшись с массой, ты теряешь себя, свой облик. Ты умираешь...» [7] Пытаясь необдуманно соответствовать своей уникальности, многие на этом пути заходят в тупик и без чьей-либо помощи не могут выбраться.

Находясь в естественной среде наблюдения, а именно будучи преподавателем истории в колледже и одновременно являясь одним из представителей обширного класса общества терзаемого одиночеством, я попытался выяснить истоки данного состояния, а также узнать, если работает моя классификация, то к какой группе относится объект наблюдения. В процессе ведения лекций по своему предмету, я специально моделировал ситуации, которые требуют нестандартного мышления для решения. Студенты, которые являются представителем поколения нулевых, поразили меня своим взглядом и действиями в предложенной ситуации. Не умея работать в команде, каждый пытался найти решение, опираясь только на свои сугубо личные качества, тем самым стараясь доказать мне и своим однокурсникам, что они уже взрослые и умеют нести ответственность за свои поступки. Стараясь выглядеть старше, они забывают о простых детских радостях и ведут себя так, как будто бы иной дороги нет. Однако, при первых же неудачах, они стремятся найти утешение у родителей, которые, к сожалению, не всегда могут помочь им, особенно тогда, когда амбиции идут вразрез с объективным мнением. Если в этот критический момент не подобрать к ребенку ключик, есть риск, что мы получим неуправляемый объект, наполненный обидой и злобой. В таких случаях родители, чаще всего допускают фатальную ошибку, разрешая все, тем самым расписываясь в своей беспомощности и направляя своих детей на первую стадию, знакомя тем самым их с одиночеством. [4] Обретая вседозволенность, молодые люди теряют ощущение реального мира, происходит подмена моральных ценностей, создается иллюзия господства, которая лишает воли и открывает двери в лоно одиночества. Если и дальше на пути ребенка будут встречаться непонимание, обиды, упреки, то он рискует перейти ко второй стадии, погружению в одиночество без права воспользоваться путем возвращения к нормальной окружающей

среде и как результат получить в дальнейшем трансформацию этой стадии в третью, то есть совсем потерять свет надежды и погрузиться в отчаянье.

Но если опустить все выше сказанное, то мы найдем еще один аспект не менее опасный, нежели все перечисленные, его бы я даже назвал бы колыбелью современного одиночества. Имя ему — интернет. [1] Вы можете, да и, наверное, возразите мне, аргументируя тем, что интернет — это источник информации, так необходимой подрастающему поколению. На это мне бы было нечего возразить, если бы не одно уточнение. Дело все в том, что современная молодежь не умеет использовать интернет в качестве источника информации. Для них, он — обширный виртуальный мир, который со временем успешно заменяет реальный. Виртуальность, имеющая обширные горизонты, поглощает разум школьников, студентов и не позволяет им радоваться обычным, реальным событиям. Кроме всего прочего виртуальный мир лишает возможности нормально общаться, тем самым вначале нарушая дружественные связи, а затем их разрывая. Более всего настораживает ситуация, когда вместо реальных друзей, появляются виртуальные, которые уверяют вас в своей дружбе, а затем, когда вам нужна помощь, превращаются в обычную картинку на аватарке или делают вид, что очень заинтересованы помочь вам, но по каким-то причинам не могут ее оказать. Это порождает изолированность и нежелание доверять кому-либо.

Наверное, стоит взглянуть пристальнее в корень осознанного пребывания в изолированной оторванности от других. Осознавая свою беспомощность перед обществом человек, интуитивно ставит защиту, отгораживаясь от своеобразного источника раздражения. При этом он думает примерно следующим образом: «Я беспокоюсь о собственной личной «целостности только с целью получения выгоды», и мне безразлично, что там снаружи. Все мои действия направлены на укрепление этого барьера, даже надевая на себя социально приемлемую маску, я сохраняю приличную дистанцию и не допускаю никого до своей жизни» Однако, он забывает, что любое чувство имеет свои временные рамки. Независимо от того, как долго эта изолированность будет удовлетворять потребностям одиночки, она не абсолютна. Как и любое чувство, она проходит свои стадии развития, свой жизненный цикл: зарождение, использование завершение. И когда наступает стадия завершения, человек стремится найти себя в обществе и больше не хочет быть одиноким.

Итак, основываясь на вышесказанном, можно сделать следующие выводы: одиночество — психологический процесс, который не только тягостен человеку, но и не позволяет ему полностью реализовать себя в обществе. Весьма вероятно, что проблема состоит в отсутствии веры не только в себя, но и в то, чего так сильно не хватает человеку, и потому, в первую очередь, задача заключается в необходимости убедиться, что такое уже

было у других. Один из путей решения проблемы одиночества — прочитать факты с похожими событиями, то есть ознакомиться с документальными подтверждениями реальности надежды на получении положительного результата. Отсутствие веры в себя намного более серьезно, чем можно предположить на первый взгляд. Если нет убежденности в том, что выбор верен, то человек никогда не сможет довериться интуиции. [6] По за-

кону притяжения, в этом случае, он притягивает к себе такие жизненные ситуации, при которых никто кроме него не сможет сделать единственный и правильный выбор. То есть до тех пор, пока человек не обретет уверенность в себе и своих силах, то он продолжит пребывать в состоянии одиночества, даже, если рядом с ним находится его друг, знакомый или просто коллега.

Литература:

1. <http://ilady.info/odinochestvo-v-internete/>
2. http://text.tr200.biz/referat_sociologija/?referat=583795&page=1
3. http://nasha-molodezh.ru/zhitzdorovo/semya/chuvstvo_odinochestva.html
4. <http://www.kraskizhizni.com/psy/2113-odinochestvo>
5. <http://народный-опрос.рф/article/grani-odinochestva>
6. <http://www.socioforum.su/viewtopic.php?f=861&t=38263>
7. <http://zitata.com/>

Социально-психологический аспект особенностей типологии старения

Рюмина Татьяна Владимировна, кандидат психологических наук, доцент;
Самойлов Илья Валерьевич, студент
Новосибирский государственный педагогический университет

С недавнего времени, в общество пришло осмысление значимости проблемы пожилого населения и его самоопределения. Социальная группа пожилых людей ставит перед специалистами ряд задач по преодолению негативизма и дискриминации к людям, по мнению общества старым. Именно поэтому, проблема создания социально-психологических условий для развития пожилого человека столь актуальна, ведь разрешение этого вопроса обуславливает активность пожилого человека и его социальную позицию, а также возводит эту задачу на новый общественный уровень и обуславливает создание психологических возможностей для приспособления пожилых людей к существующей ситуации и улучшению отношений в обществе.

Изучая процессы старения необходимо помнить, что они разделяются на психологические и физические. При утрате физических возможностей человека, его личностный функционал ещё может развиваться, не теряя динамики. Оказавшись в новых социальных условиях, называемых старостью, человеку приходится адаптироваться к новому образу жизни, отдалению от социума и разрабатывать дальнейшие пути развития. Говоря об адаптации в старости, в первую очередь обратим внимание на подготовленность человека к изменениям социального характера, приспособление к новым нормам поведения и затруднительным ситуациям, которые ха-

рактерны старости. Следовательно, успешность адаптации в старости зависит от того, сможет ли человек принять изменившиеся социальные и физические условия, выработать стратегию старения придерживаться поставленных целей [2].

Анализируя различные теории старости, мы остановились на типологии представленной (Ермолаевой М. В.). Данная типология включает два типа старения [3].

Оптимальным типом старения характеризуются пожилые люди, избравшие в старости цель сохранения и развития своей личности, сохранения и умножения системы социальных связей, считающих необходимым для себя и важным для других передачу своего жизненного опыта. Принятие ими состояния старости, открытие в нём нового смысла, во многом, обуславливает особую структуру эмоциональных переживаний этих пожилых людей, поскольку смысл их жизни направлен на поиски деятельности, в которой они могли бы быть полезными другим и сопричастными обществу. Для личности этих пожилых людей характерна тенденция к созданию активных целевых установок, правил и убеждений. Подобное отношение к самому себе и к окружающему представляет для пожилого человека новую ценностную жизненную установку. Такая стратегия старения определяет развитие личности и согласованность отношений к прошлому, настоящему и будущему.

У людей, относимых к оптимальному типу старения, наблюдается присутствие смысловой системы, способной развивать ценностные ориентации и отвечающей за направленность личности. Благодаря этому, имеет место увеличение смысловых отношений и существование смысловых подразделений. Немало важным является нацеленность на соединение ближайших целей и отдаленных перспектив, подобные установки помогают найти и стабилизировать дальнейшие пути развития. Представители данной группы отличаются структурированной, осмысленной, динамичной смысловой системой, которая отражается в активных взглядах на жизнь.

Нормальное старение проявляется в постепенной утрате значимых глубоких социальных связей, а также в двух важнейших особенностях психической жизни: снижении поведенческого контроля и «истощении» чувствительности. Ослабление поведенческого контроля определяет нарастание эгоцентричности в старости, убежденность пожилых людей в неоспоримой справедливости их позиции и, как следствие, амбициозность, обидчивость и нетерпимость к возражениям, ригидность, догматизм, мнительность. Недооценка этими пожилыми людьми значимости сознательной регуляции своего поведения в отношениях с окружающими ведёт к снижению эмоционального контроля и произвольности поведения и, как следствие, к постепенной утрате этих навыков. Снижение функций детерминации и саморегуляции закономерно приводят к «заострению» личностных черт. Этот вид старения не является патологическим и в этом смысле он «нормален», однако это период стабилизации функций в преддверии общего их спада.

У людей, относимых к данной группе, система смыслов ослаблена, мало дифференцирована, ближайшие перспективы почти не осмыслены, а дальнейшие не сформулированы. Отношение к себе отрицательное, сочетается с негативной оценкой жизненных условий и окружения.

Различая людей, по типам адаптации к старости, можно резюмировать, что содержание самоопределения двух представленных типов старения, качественно и структурно отличаются, и находятся в прямой зависимости от социальной включенности [4]. Также выделенные типы старения отличаются строением структуры смысла жизни [10], различной степенью осмысленности жизни и способностью занять позицию вне жизни для рефлексии над ней. Разработанная М.В. Ермолаевой типология имеет глубокие методологические корни в представлениях С.Л. Рубинштейна [9], о двух способах существования, М.К. Мамардашвили [6], о двух «регистрах» жизни, в идеях В. Розанова [8] о бессознательной и сознательной жизни.

Существует множество взглядов на вопрос того, что обуславливает переход в тот или иной тип старения. Анализируя условия, способствующие старению как неадаптивному и регрессирующему процессу, то, как правило, такие характеристики являются следствием не-

продуктивного способа жизни на предыдущих периодах. По Э. Эриксону существует две группы новообразований в старости, которые приводят к дезадаптации, отчужденности, безысходности и подобным отрицательным эффектам. В первую группу таких новообразований, называемой «неадаптивными тенденциями», входят: слабое сенсорное развитие, жестокость, ограниченность в узко направленной деятельности, беспечность [7]. Ко вторым «пагубным, отрицательно влияющим на развитие тенденциям» относятся: отстраненность, компульсивность, прокрастинация, пассивность, недоступность, презрение.

Подобные причины были обнаружены А. Эллис [1]. Отрицательное отношение к миру выражается в высказываниях, начинающихся с: «Я ненавижу», «Я терпеть не могу» и т.п. В старости происходит усиление и интегрирование подобных позиций, тем самым являясь преградой для социализации. Как следствие, пожилые люди относятся скептически к новой, неизвестной информации, отстраняются от общества, проявляют агрессию, замыкаются, создают множество барьер во взаимодействии с другими людьми.

Ещё больше трудностей препятствующих успешной интеграции пожилых людей, были выявлены в ходе эмпирических исследований. Это так называемый «эффект возвращения», когда в жизни пожилых людей много нерешенных конфликтов или они не видят смысла в их разрешении, то они уходят в себя, в свое прошлое, тем самым лишая себя настоящего и будущего. Учитывая при этом уменьшение числа их интересов и ценностей с выходом на пенсию, то можно заранее предугадать напряженный сценарий их дальнейшей жизни.

Стоит помнить, что возможно изменить характер протекания старости в лучшую сторону. Мы считаем, что имело бы большое значение для оптимизации процессов старости, экспериментирование с жизненными ролями. Когда человек начинает вести себя в соответствии с заданной ролью, он принимает на себя новые обязанности и нормы. При самоопределении этот опыт не исчезает, а интегрируется во внутреннем мире человека, как образ виртуальных личностей, которые помогают найти себя и изменить свою жизнь. Наиболее действенно в случаях, когда люди, вышедшие на пенсию, попадают в неопределенные, неструктурированные ситуации и им необходимо сформировать своё будущее и настоящее, создать новый путь развития. Для таких ситуаций виртуальные личности, являются неоценимым подспорьем, выходом из пагубных положений и билетом в продуктивную деятельность.

Одно из важнейших условий продуктивности в старости — интегрирование индивидом опыта всех прожитых периодов, настоящего и будущего. Основной составляющей данной интеграции является успешное преодоление кризисов, разрешение конфликтов и задач, достижение поставленных целей. Успешная интеграция происходит, когда человек рассматривает прошлое

с точки зрения настоящего, и анализирует пройденные этапы в актуальном жизненном контексте. Тем самым пожилой человек интегрирует тот опыт, который раньше представлялся ему маловажным, но в настоящем получивший иной смысл в контексте продуктивной деятельности. По мнению А.А. Кроника [5], человек может делать полезные «биографические открытия». Абстрагированное отношение к пройденному пути оберегает личность от погружения в прошлое, которое, по мнению некоторых специалистов, «обволакивает» настоящее и будущее пожилых людей.

Продуктивному развитию в старости содействует новая тенденция оценивания своей жизни по мере достижений, успехов и благополучия. С этой позитивной установки неудачи и поражения понимаются как неприятный, но необходимый опыт, который в конце приводит к победе. Оптимистичное настроение таких личностей характеризуется развитой инициативностью и автономией, которые помо-

гают им препятствовать общим негативным отношениям к старости.

Таким образом, очевидной выступает важность создания благоприятных социально-психологических условий переживания и восприятия старости как одного из основных онтогенетических процессов. Поэтому, с нашей точки зрения, необходимо, повышать уровень как профессиональной, так и психологической квалификации специалистов образовательных и социальных сфер, и разрабатывать образовательные программы для представителей разных возрастных групп, с целью увеличения их толерантности, психологической гармонии отношений между ними, что будет содействовать поиску решений и методов оптимального удовлетворения потребности в саморазвитии и самореализации пожилого человека, который имеет особое значение для развития социума, и для самого человека в частности.

Литература:

1. Альберт Эллис. Психотренинг по методу Альберта Эллиса. Издательство: Питер, 1999 г. С. 20–53.
2. Анцыферова, Л. И. Из Психологического журнала, Т. 17, № 6. М., 1996. с. 60–71.
3. Ермолаева, М. В. Психолого-педагогическое сопровождение пожилого человека — [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.dissercat.com/content/psikhologo-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-pozhilogo-cheloveka> (дата обращения: 29.10.15).
4. Краснова, О. В. Личность пожилого человека: социально-психологический подход. Автореф. дис. докт. психол. наук. — М., 2006.
5. Кроник, А. А. Психологическое время личности — Киев: Наукова думка, 1984. — 209 с.
6. Мамардашвили, М. К. Психологическая топология пути. СПб.: Ленато. 1997.
7. Психология старости. Хрестоматия. Под ред. Д. Я. Райгородского. — Самара: БАХРАХ-М, 2004. — 690–751 с.
8. Розанов, В. Цель человеческой жизни.// Смысл жизни: онтология./Под ред. Н.К. Гаврюшина. — М.: Прогресс-Культура, 1994. с. 19–24.
9. Рубинштейн, С. Л. Человек и мир. М.: Наука, 1997.
10. Чудновский, В. Э. О некоторых прикладных аспектах проблемы смысла жизни.//Мир психологии. 2001. — № 2 (26). — с. 81–89.

Деформация социальных представлений об успехе и карьере

Сухов Анатолий Николаевич, доктор психологических наук, профессор
Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина

Существует четко выраженная связь между деформацией социальных ценностей и деформацией социальных представлений об успехе, карьере и развитии. Это с одной стороны.

Однако, с другой стороны, деформация социальных ценностей возникает не в вакууме, не в пустоте. Она в свою очередь определяется деформацией социальных отношений, институтов, групп и личности.

Анализ данной причинно-следственной цепочки позволяет понять сущность и структуру деформации соци-

альных представлений об успехе, карьере и развитии.

Лучше всего сущность данной проблемы следует показать на нескольких примерах.

Иллюстрация первая: фильмы «Шагреневая кожа» и «Фауст» (2011 г.). Эти произведения о цене успеха: успех путем хитрости «Я» — не успех, а псевдоуспех [1].

«Фауст» — фильм режиссера Александра Сокурова. Премьера состоялась 8 сентября 2011 года в Италии. Фильм снят по мотивам первой части трагедии Иоганна Вольфганга фон Гёте «Фауст». Повествование, в ос-

новном, строится на любовной линии Фауст — Маргарита [1].

Проблемы мироздания и вселенной интересуют Фауста. Но закажет он иное. Обеспокоенный и высоким чувством к девушке, и обычной похотью, он требует от ростовщика помочь ему соблазнить красавицу, устранив пуританку — мать.

Как видно из приведенных примеров в основе деформированных социальных представлений об успехе лежат не только определенные ценности, но и отношения.

Сущность деформации социальных представлений об успехе, т.е. криминальная природа успеха, была показана в ходе судебного разбирательства между Б. Березовским и Р. Абрамовичем. У англичан открылись глаза на «особенности» российского бизнеса. Они с удивлением узнали, что такое «крыша» и. д. К сожалению, большинство населения России остались в неведении относительно деформированных механизмов достижения успеха [2]. Состояния, приобретенные в ходе залоговых аукционов, преступлений, обмана не стали показателем настоящего успеха. Они свидетельствуют только о криминальной карьере. Ваучеры, вложенные в банки простыми гражданами, остались там без ответа и привет. Затем они превратились в акции. Их владельцы стали миллионерами и миллиардерами. О рядовых граждан напрочь забыли, про обещанные машины также. В результате «Кушечка» приобрела не только зловещее, но и символическое значение. «Придурок» стал национальным героем. Правда, постепенно начинает происходить переоценка свершившегося [2].

В настоящее время объявлена амнистия «офшорному капиталу» и, значит, «офшорной элите». Но что было, то было. Из песни слов не выкинешь. В самом прямом смысле памятником антиуспеха, т.е. деформации социальных представлений об успехе являются захоронения «братанов» на месте настоящих аллей Славы. Они располагаются на лучших кладбищенских местах.

Деформация социальных отношений приводит к деформации личности и общностей, т.е. социальной патологии, что особенно остро проявляется в период ломки социальных институтов.

С 90-х XX века произошли изменения в содержании различных видов деформации.

На первое место вышли нравственная и криминальная деформация.

Отклонения стали нормой, а норма, отклонением. Образ «крутого», «стервы» вытеснили действительно героический образ.

Серия передач по каналу «НТВ» на тему: «История всероссийского обмана» говорит о масштабах нравственной деформации. Обман, подделки перестали быть осуждаемыми. Главное — «впарить» и получить деньги, а там не расцветай [2].

Большую роль при этом играет нарушение механизма статусообразования, то есть невозможности достижения карьерного роста общепринятым путем в нормальных

странах (получение престижного образования, профессии, дохода).

Когда этот механизм нарушен, тогда возникает желание достичь успеха любой ценой. Это приводит к возникновению стервозного поведения, то есть достижения успеха любой ценой. Среди мужчин возникает синдром крутизны. Даже больше — появление архетипа «крутого», для которого нет никаких преград в достижении цели. На нравственную деформацию оказывает влияние и культура потребления: «гламур» и прочее. Самым существенным фактором развитием нравственной деформации выступают криминальные ценности, которые потеснили нормальные через СМИ, бульварные газеты, телевидение, кино [2].

Кризис, как известно, это рецессия, спад производства. Практика введения санкций показала, что Россия, утратив свою индустрию, сведя экономику к экспорту сырья, превратилась в импортера иностранной продукции. Отсюда утратили свое значение образование, наука. С разрушением промышленности труд как ценность утратил также свое значение. Молодежь хочет работать или в Газпроме или в госслужбе. В России ничего практически не производится. Любой продавец на рынке об этом знает и говорит вслух.

Деформация социальных представлений о механизме достижения успеха происходила параллельно деградации мировой культуре. История эрозии мировой и отечественной культуры, разрушения гуманитарного образования, криминализации, возникновения кризиса системы социальных ценностей позволяет понять и объяснить генезис деформации социальных представлений о механизме достижения успеха, карьеры и развития. Только такой подход помогает ответить на вопрос, почему понятие «успех» трансформировалось в понятие «лжеуспех, квазиуспех», а «карьера» приобрело криминальный оттенок, позволяющий говорить о ней как о преступном профессионализме.

Что касается «глянца» и «гламура», то его роль также деструктивна в этом процессе [2].

С конца 80-х годов XX в. ситуация в нашем массовом искусстве, особенно в ее экранных видах (кино, видео, телевидение), стала изменяться, приобретая негативный характер. В кино, на телевизионном экране демонстрируются насилие и эротика, особенно в связи с распространением кабельного телевидения, по которому обычно идут малохудожественные западные фильмы.

Особую тревогу вызывают мультфильмы для детей, в которых главные роли исполняют не добрые зверюшки, а «плохие» в силу своей уродливой внешности. Статус-кво в этом ряду занимает чрезвычайно популярный персонаж из «Маши и медведя». Ясно, что деформация социальных представлений ныне малышей, а завтра подростков и взрослых будет связана именно с Машей. Она не сходит с экрана, чрезвычайно обворожительна. Вместе с тем это прототип беспардонности и неприкрытого хамства. Все «борзые» без ума от нее. Именно у Маши учатся

добиваться успеха агрессивным путем, проще говоря, наглым, стервозным до предела, максимально пользуясь добротой Медведя.

Население страны стало менее читающим. Система ценностей деформировалась. Культивируется образ «крутого», а не интеллигента.

Одним из мощных факторов деформации социальных ценностей, следовательно, социальных представлений об успехе, карьере и развитии выступает развал гуманитарного образования.

По этому поводу даже было создано движение «Спротивление родителей», а также Учёным советом филфака МГУ опубликовано заявление протеста против политики «разгрома российского гуманитарного образования».

Члены ученого совета филологического факультета МГУ выступили с заявлением протеста против политики «разгрома российского гуманитарного образования» [1].

Русская классическая литература уже не выполняет роль культурного регулятора образовательного процесса, уровень ее преподавания резко упал, учащихся больше не стремятся учить мыслить самостоятельно и излагать свои мысли, создаются условия для деградации учительского корпуса.

Реакция на это последовала. Теперь выпускники школ вновь будут писать сочинение по литературе. Очевидно, это положительно скажется на содержании представлений об успехе.

В настоящее время можно констатировать возникновение криминалитета, т.е. влияние криминальных ценностей на менталитет. Данное обстоятельство в значительной степени деформирует социальные представления о механизме достижения успеха, а они в свою очередь для этих целей санкционируют применение силы, оружия, манипулятивных приемов, взяток и т.д.

Но главное — усвоение обществом криминальных ценностей: культ силы, использования насилия в отношениях, распространение мнения: «не брать» — не интересно и т.п. Массовой асоциализации способствует то, что в свое время через «лагерную школу» прошли миллионы людей, ставшие затем носителями преступной субкультуры.

До 80-х годов 20 в. массовое восприятие ценностей преступного мира было достаточно критическим. С начала 90-х годов — ситуация совершенно изменилась. Образ преступного мира стал привлекательным. Криминальные ценности в шкале социальных ценностей вышли на первое место. На них стали ориентироваться.

Преступники превратились в героев, им стали подражать. «Мафиози» из нарицательного превратился в респектабельный тип. Произошло это потому, что в сторону преступного мира переместились деньги, власть. Вместе

со сдвигом ресурсов произошли изменения и в социальной психологии. Немалое число представителей таких социальных групп, как рабочие, служащие, переходят в разряд лиц, не имеющих достойного источника дохода.

В эту группу в последнее время стала активно входить и молодежь, получившая среднее, среднее специальное или высшее образование, оставившая обучение и не сумевшая трудоустроиться, т.е. самореализовать себя. Естественно, данный фактор негативно влияет на представления о механизме достижения успеха. Не случайно таким спросом пользуется так называемая «стервология». Одних книг на эту тему — масса, не говоря уже о тиражируемых «стервозных» технологиях достижения успеха [2].

Русская православная церковь вполне однозначно заявила о том, что идет массированное наступление на традиционные основы морали.

Исторические изменения представлений о нормах меньшинств, о спекуляции и т.п. привели к тому, что все это уже не относится к сфере преступности: гомосексуалисты (геи) уже не извращенцы.

Другие изменения представлений привели к тому, что реальные криминальные обстоятельства не воспринимаются как таковые. Например, любые дипломы, удостоверения, печати продаются во всех переходах метро, и никто не шевелит пальцем, чтобы возбудить уголовное дело по этому поводу.

Организованная преступность и коррупция — близнецы братья. Друг без друга не могут обойтись. В то же время коррупция — это криминальный механизм достижения успеха и карьеры.

Она стала практически не только механизмом успеха, но и образом жизни, в которой даже частные люди, непосредственно не вовлеченные в бюрократический бизнес, вынуждены жить и функционировать по неписаным законам этой криминальной системы.

Каждый непредвзятый наблюдатель видит порочность такой ситуации, но сломать эту практику не просто. Нужны годы и годы. Нужны воля власти и воля народа, причем не сами по себе отдельно, а вместе. Есть ли такие устремления и когда они проявятся в действии — вопрос, на который ответ даст история.

Таким образом, контркультура, развал гуманитарного образования, криминальные ценности, коррупция действительно деформируют социальные представления об успехе, карьере и развитии. Об этом говорят статистика, результаты исследований, реалии современной жизни. Они разрешают применять силу, оружие, взятки и пр., выступая тем самым в качестве криминального механизма (орудия, инструмента) достижения успеха и карьеры. При этом карьера перестает быть просто карьерой, а строится по криминальным законам.

Литература:

1. Сухов, А. Н. Организованная преступность и коррупция//Человек: преступление и наказание, № 3 (82), 2013, с. 99—102
2. Сухов, А. Н. Криминальная карьера: миф или реальность?//Человеческий капитал, № 7 (67), 2014, с. 131—134.

7. ПРИКЛАДНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Плассотерапия как средство работы со страхами

Вараксина Анастасия Владимировна, магистрант;

Ляпунова Ольга Евгеньевна, кандидат психологических наук, доцент

Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова (г. Архангельск)

В статье представлена инновационная техника арт-терапевтического подхода — плассотерапия. Описан случай применения плассотерапии в работе со страхами.

Ключевые слова: страх, плассотерапия, кинетический песок.

The article presents an innovative technique of art therapy approach — plassoterapiya. A case of applying plassoterapiya in working with fears was described.

Key words: fear, plassoterapiya, kinetic sand.

В своей жизни, наверное, каждый из нас сталкивался с чувством страха. Страх изначально, по мнению А.И. Захарова, является базовой эмоцией и несёт в себе защитную функцию, но у него есть и обратная сторона. Он может превратиться в невротический страх и тогда будет мешать полноценно развиваться человеку, сопровождая его всю сознательную жизнь. «Все мы родом из детства» — писал Антуан де Сент-Экзюпери и страхи зарождаются именно там, а потом могут преследовать нас и во взрослой жизни. Тем не менее, с невротическими страхами можно и нужно работать, а не нести их во взрослую жизнь.

В работе с эмоциональными состояниями часто применяются арт — терапия, как отмечает, А.И. Копытин достаточно эффективный здоровьесберегающий подход. [4, с. 5]. Возможности арт — терапии у нас в России расширяются с каждым годом. В 2013 году появилась необычная техника в арт — терапевтическом подходе — плассотерапия, автором которой является Старостин О.А. В нашей статье мы хотим представить опыт работы со страхом по средствам плассотерапии и отразить особенности работы с кинетическим песком.

Рассмотрим понятие страх и его причины.

По мнению А.И. Захарова, страх — это одна из фундаментальных эмоций человека, возникающая в ответ на действие угрожающего стимула. Существуют две угрозы, имеющие универсальный и одновременно фатальный в своем исходе характер. Это смерть и крах жизненных ценностей, противостоящие таким понятиям, как жизнь, здоровье, самоутверждение, личное и социальное благополучие. [2, с. 3].

Лебедева Л. Д. отмечает, что страх имеет много причин как субъективного, так и объективного порядка. Существуют различные формы страха: испуг, боязнь, аффективный страх — самый сильный. Страх, возникающий из-за серьезного эмоционального неблагополучия, может

иметь крайние формы выражения (ужас, эмоциональный шок), затяжное, трудно преодолимое течение, полное отсутствие контроля со стороны сознания, неблагоприятное воздействие на формирование характера, на отношения с окружающими и приспособление к внешнему миру [6, с. 25].

Из всего выше сказанного следует, что со страхом можно работать. В нашей статье мы опишем случай применения плассотерапии в работе со страхом, для этого более подробно остановимся на методе плассотерапии и ответим на ряд вопросов, что же такое плассотерапия и где она применяется.

В этом году нам выпала возможность познакомиться с не обычной, новой технологией, плассотерапия, на семинаре, который проходил в г. Архангельске. Автор методики, он же ведущий — Олег Альбертович Старостин, врач-психотерапевт, кандидат медицинских наук, доцент, руководитель секции телесно-ориентированной психотерапии.

Подробнее остановимся на методе.

Плассотерапия (от греч. Πλάσσω — леплю, θεραπεία — лечение, оздоровление) — психокоррекционная практика с использованием нового пластического материала, так называемого, «подвижного» песка (kinetic sand, Швеция, 2013).

Сессия Плассотерапии, как указывает автор методики, проводится без использования песочницы, что принципиально отличает её от других методик и техник «песочной» терапии. Для полноценной работы достаточно обычного письменного стола, на поверхности которого клиент при взаимодействии с консультантом создаёт свои, обладающие исцеляющим эффектом, пластические ландшафты. Плассотерапия отличается также и тем, что во время сессии не используются какие-либо фигурки, игрушки, или дополнительные предметы. [3].

Применения «кинетического» песка, как утверждает Старостин О. А., помогает в работе с разными клиентами: детьми, взрослыми, семейными парами, расширенными семьями. А так же в работе с различной психологической проблематикой: нарушения поведения у детей и в системе детско-родительских отношений, супружеские кризисы; в работе с отдельными психосоматическими симптомами и заболеваниями, с комплексными невротическими нарушениями.

В методике индивидуально психотерапии Г. В. Булаховская и О. А. Старостин придают центральное значение полной телесной вовлеченности клиента в терапевтический процесс во время сессии и выделяют пять фаз в работе с клиентом по решению, той или иной проблемы.

Первой фазой взаимодействия клиента с песком является фаза первичного контакта. Клиент сосредоточен на своих телесных ощущениях, погружен в них. Клиент внутренне «переводит» свои ощущаемые переживания на язык движений своих рук. Активность клиентов и их вовлеченность в психотерапевтический процесс достигается за счет непосредственного, физического контакта кистей рук клиента, а часто и его предплечий с песком. Взаимодействуя с «подвижным» песком руками, клиенты акцентируют свое внимание на тактильных ощущениях, вовлекают во внутренний исцеляющий процесс все свое тело, весь свой «телесный», наиболее «мудрый» и архаичный интеллект.

Вторая фаза взаимодействия клиента с «живым» песком называется фазой неопределённости, или хаоса. На этом этапе психотерапевтического процесса руки клиента «хаотично» перемещают материал по поверхности стола, меняя направление, силу воздействия на сыпучий материал, часто «вспахивая» его, без создания каких-либо завершённых по форме объектов. Вторая фаза психотерапевтической сессии характеризуется тем, что терапевт своими актуализирующими вопросами побуждает клиента по — возможности точно и полно передать свои телесные ощущения на терапевтическом пространстве через взаимодействие с материалом. В какой-то момент у клиента появляется ощущение завершенности, он внимательно рассматривает получившийся «рельеф» и отдельные образы.

В третьей фазе клиент определяет своё эмоциональное отношение к созданным объёмным образам. Обычно, они не нравятся клиенту, на них проецируются негативные, неосознанные до этого моменты эмоции, связанные с заявленной проблемной зоной. Клиенту предлагается «сделать так, чтобы ему нравилось», «гармонизировать» песочное пространство.

Четвёртая фаза психотерапевтического процесса так и называется — фаза «гармонизации». Клиент, понятным только ему образом, «приводит в порядок», «гармонизирует» пространство «психодинамического» песка, достигая, таким образом, согласия с самим собой и отработывая свой запрос. Завершается сессия выходом из контакта, когда клиент больше ничего не хочет менять

и часто даже теряет интерес к процессу — это пятая, завершающая фаза сессии. [1, с. 72].

В своей статье хотим поделиться опытом использования нового материала в своей практической деятельности и представить следующий случай.

Маша — ученица 7 класса, 13 лет. На консультацию пришла с конкретным запросом — хочу перестать бояться темноты и покойников. Девочка объяснила, что совсем недавно была на похоронах одноклассницы, которая неожиданно и трагически погибла (убийство). После этого она не может спокойно заснуть, боится оставаться одна в тёмной комнате. Когда закрывает глаза, перед ней возникает образ умершей девочки, и от этого становится жутко и сложно заснуть. Девочка так же отметила, что мама знает о ее страхах и поддерживает её, оставляет в приходе свет, это облегчает ситуацию, но всё равно беспокойство не уходит.

Во время первого индивидуального занятия, после релаксации, Маше предложили познакомиться с новым необычным материалом — кинетическим песком. Рассказали, что это новая, шведская технология. После знакомства с песком ей нужно было сконцентрироваться на запросе и подумать, где это отражается в теле. Почти сразу она указала на область груди, отмечая, что всё в этой области сжимается. Далее девочке было дано задание взять столько песка, сколько она посчитает нужным, сконцентрироваться на своём запросе и создать образ. В процессе создания символа Маша несколько раз переделывала то, что у неё получилось, создавала что-то, потом рушила, при этом давая комментарии, что это не тот образ. Спустя несколько минут образ был готов. «Что это — я не знаю», — прокомментировала Маша. Но буквально через несколько секунд она отметила, что это гроб. На втором этапе ей предложили создать образ, противоположный тому, что получилось. При этом можно брать либо тот песок, который был использован при создании первого символа, либо взять дополнительный песок и создать новый образ, а потом соединить две фигуры вместе. Она решила разрушить первый образ и из того же материала создать новый. Так же, как и в первом случае, девочка работала, создавая и разрушая что-то в творческом процессе, и, наконец, пришла к единому символу — сердцу. Ей очень понравилось то, что получилось. Маша запечатлела полученный результат, побыла с образом столько, сколько посчитала нужным, после чего ей предложили, со словами, что всё это — всего лишь песок, вернуть материал обратно в песочницу. Далее — сконцентрироваться на собственном теле и определить, изменились ли ощущения. Девочка отметила, что стало значительно лучше, что в груди не наблюдается таких неприятных ощущений, как в начале занятия.

Через несколько дней Маша пришла на повторную консультацию. Девочка была в приподнятом настроении, отметила, что ей стало значительно лучше, и что она стала засыпать без света. За эти дни она лишь пару раз вспомнила о подруге, и то в школе, общаясь с одноклассниками. Во время второй встречи девочке так же было пред-

ложено поработать с кинетическим песком, но в ключе расслабления и снятия напряжения. После этого эмоциональное состояние девочки улучшилось.

Спустя месяц у нас состоялась встреча с Машей, целью которой было выяснить, беспокоит ли что-то девочку в данный момент времени. Маша отметила, что ей стало лучше с момента нашей первой встречи. К разговору об умершей подруге она больше не возвращалась.

Этот случай, на наш взгляд, описывает возможности пlassenотерапии и указывает на то, что данная методика может улучшать эмоциональное состояние человека и успешно применяться в работе по коррекции страхов.

Так же хочется отметить тот факт, что подростков привлекает сам материал, необычность кинетического песка, и это помогает им активно включаться в процесс пlassenотерапии во время встреч с психологом.

Литература:

1. Булаховская, Г. В., Старостин О. А. Современные методики «Песочной» терапии в психокоррекции онкологических больных и во вторичной профилактике синдрома профессионального выгорания. /Сборник тезисов VI Всероссийского съезда онкопсихологов, 13–15 ноября 2014 года, — Москва, 2014. — с. 71–76.
2. Захаров, А. И. Дневные и ночные страхи у детей. /А. И. Захаров — СПб.: Речь, 2005. — 320 с.
3. Л. В. Киселева, О. А. Старостин. Пlassenотерапия — методика терапии пластическим искусством в рамках «песочной» терапии. /Материалы VII Международной научно-практической конференции «Терапия искусством в художественном образовании», Санкт — Петербург, 26–28 мая 2014 г. — Санкт-Петербург, 2014.
4. Копытин, А. И., Свистовская Е. Е. Арт-терапия детей и подростков. — М.: Когито — Центр, 2014. — 197 с.
5. Копытин, А. И. Методы арт-терапии в преодолении последствий травматического стресса. — М.: Когито-Центр, 2014. — 203 с.
6. Лебедева, Л. Д. Страх — дело серьезное. Коррекция страхов методами арт-терапии /Л. Д. Лебедева // Школьный психолог приложение к газете «Первое сентября». — 2000. — № 21. — с. 24–27.
7. <http://www.b17.ru/training.php?id=19877>
8. http://samopoznanie.ru/trainings/seminar_trening_novoe_v_pesochnoy_terapii_plassenoterapiya_avt/?date=205055

8. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Конструирование педагогом психологических технологий вхождения в профессиональное пространство как фактор сохранения индивидуальных защитных барьеров личности, предупреждающих профессиональную деформацию

Гордиенко Наталья Викторовна, кандидат психологических наук, доцент
Ставропольский государственный педагогический институт

В связи с модернизацией Российского образования все более актуальной является проблема профилактики деформаций личности педагога в системе образования. Профессионально-личностные деформации снижают качество преподавательской деятельности, невротизируют личность учащихся и самих работников сферы образования, мешают проявлению профессионально значимых качеств личности, препятствуют внедрению в учебно-воспитательный процесс идей личностно ориентированного образования и помогающей психологии.

Профессиональная деятельность уже на стадии освоения, а в дальнейшем и при ее выполнении, приводит к искажению личностного профиля специалиста, так как конкретные виды труда не требуют всего многообразия личностных качеств и способностей, ресурсные возможности человека остаются невостребованными и личность не достигает своего «акме».

Профессиональная деформация — это деструкции, которые возникают в процессе выполнения профессиональной деятельности и негативно влияют на ее продуктивность, искажают личностные качества, способствуют накоплению негативных признаков (Р.М. Грановская, Э.Ф. Зеер, Л.Н. Корнеева, А.К. Маркова). На фоне снижения психического тонуса учитель теряет интерес к педагогической деятельности, которая превращается в нежеланную, рутинную, бесполезную трудовую повинность. Таким образом, происходит стагнация профессионального развития педагога, приводящая к профессиональному кризису.

Психологическими детерминантами возникновения профессиональных деформаций являются разнонаправленными онтогенетические изменения, неблагоприятные варианты выхода их возрастных кризисов, предмет, объект и содержание профессии, социальная среда, жизненно важные события и случайные моменты [1, 34]. К основным особенностям профессиональных деформаций относятся психофизиологические изменения, стереотипы профессиональной деятельности, стагнация профессионального развития, акцентуации характера и психо-

логические защиты. О личностно-профессиональных деформациях педагогов можно говорить, как о «третьем состоянии», то есть о неуверенности в благополучии организма при отсутствии диагноза. Нередко появление деформаций возникает из-за повышения должностного положения или «сращивания» работника образования с объектом и предметом труда.

Профессия «учитель» относится к категории профессий, подверженных хроническому влиянию деструктивных факторов. Это требует постоянного профилактического воздействия, как со стороны самого субъекта педагогической деятельности, так и лиц, осуществляющих внедрение превентивно-профилактических мероприятий, посредством которых решаются вопросы профилактики возникновения стагнации профессионального развития педагога, профессиональных деформаций и деструкций его личности [2, 65].

В настоящее время возникла настоятельная необходимость в создании профилактических программ профессиональной деформации, реализуемых в ходе психолого-акмеологического сопровождения труда педагогов. Акмеологический характер модели способствует раскрытию творческих возможностей личности, обеспечивает продуктивную саморегуляцию психической устойчивости и сохранение здоровья. Комплекс мер медико-психолого-педагогического характера, назначение которых — ослабление косвенным путем деформирующего влияния деятельности педагога на субъекта профессиональной деятельности будет способствовать созданию условий для восстановления и актуализации личностно-профессионального ресурса учителей.

Одним из основных путей профилактики профессиональных деформаций является целенаправленное моделирование и развитие ситуаций самосовершенствования, в которых педагоги постоянно сталкиваются с необходимостью активно расширять и применять имеющиеся знания, умения и навыки, опыт творческой деятельности [3, 34].

Внедрение коррекционно-диагностической концепции в систему подготовки и переподготовки педагогических

кадров позволяет повысить эффективность ее функционирования за счет снижения уровня аддиктивности поведения учителей, а им встать на новый уровень роста за счет апробации себя в роли обучающегося.

Безусловно, дальнейшее изучение подобной проблематики необходимо как в теоретическом, так и практическом плане. Конструирование педагогом психологических технологий вхождения в профессиональное простран-

ство является значимым фактором сохранения индивидуальных защитных барьеров личности, предупреждающих профессиональную деформацию. Профессиональную помощь в создании данной конструкции создает профессионал-психолог. Наши дальнейшие исследования, в основном, обращены на выстраивание системы психологического сопровождения предупреждения профессиональных деформаций педагогов.

Литература:

1. Maslach, C., Jackson S. E. The Maslach Burnout Inventory. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 1986.
2. Водопьянова, Н. Е., Старченкова Е. С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. — СПб.: Питер, 2005. — 336 с.
3. Гордиенко, Н. В. Исследование структуры и динамики профессиональной деформации личности педагога с применением проективных методик. — Научные проблемы гуманитарных исследований. — Пятигорск, 2008. — с. 34–42

Адекватность репрезентации как фактор преодоления интерферирующего влияния родного языка

Краус Елена Сергеевна, аспирант

Минский государственный лингвистический университет (Республика Беларусь)

Руководствуясь идеей о том, что мысль репрезентируется в сознании в единстве, образного, эмоционального и знакового компонентов психики, в их специфическом соотношении, был разработан и проведен лабораторный эксперимент. Предъявление русскоязычных предложений рассматривается автором в качестве материала, стимулирующего репрезентацию мысли при явном доминировании знаков. Предъявление видеосюжетов — при доминировании образов. В ходе эксперимента были выявлены особенности речепорождения на иностранном языке, указывающие на возможность минимизировать интерферирующее влияние родного языка.

Ключевые слова: репрезентация мысли, образный компонент, знаковый компонент, интерференция.

Многие сходятся во мнении, что конечным результатом усвоения иностранного языка является его практическое использование без проявления интерференции на каком-либо уровне его структуры, то есть без участия родного или какого-либо иного языка [1], [5]. Овладеть иностранным языком в искусственных условиях с этой точки зрения невероятно сложно. Руководят учебной деятельностью, в большинстве случаев, русскоязычные преподаватели, а выбор материала для стимулирования иноязычной речи порой производится спонтанно и необоснованно. Тем более что, будучи первичной, система родного языка участвует в усвоении предметно-понятийных структур иностранного языка и изначально занимает место посредника на пути от формирования мысли до ее выражения иноязычными средствами.

Однако понимание механизмов речемыслительной деятельности помогает раскрыть причины проявления отрицательного переноса (интерференции) и найти пути его преодоления.

Описание нашего видения процессов порождения иноязычной речи будет сопровождаться данными, полученными в результате проведения экспериментального исследования. Студентам старших курсов языкового вуза (50 человек) предъявлялись на экране монитора (с перерывом в одну неделю) русскоязычные предложения и видеосюжеты. Перед испытуемыми стояла задача — передать как можно точнее смысл воспринятой вербальной или невербальной информации на английском языке. Владение иностранным языком — это оперирование лексикой и грамматическими конструкциями во временных ограничениях. Общение в реальных условиях не предоставляет нам дополнительного времени на раздумья, анализ и припоминание. Поэтому в эксперименте время на восприятие стимула и порождение иноязычного высказывания было ограничено 7 секундами. Выбор же русскоязычных предложений и видеосюжетов в качестве независимых переменных имеет свое объяснение. В искусственных условиях обучения речь на иностранном языке чаще всего стимули-

руется вербальным предъявлением информации — текстами. Существенное место в коммуникативной деятельности занимает также оперирование предметами окружающей действительности и образами таковых.

На первый взгляд называние русскоязычных предложений есть замена лексических единиц одного языка лексическими единицами другого языка, организованная согласно требованиям грамматики. В реальности демонстрация вербального стимула предполагает, прежде всего, его восприятие испытуемыми. То есть, русскоязычная фраза в сознании студента репрезентируется именно как некий элемент действительности, где есть, например, действующее лицо, объекты и их признаки, есть отношение между лицом и объектом, выражаемое предикатом. Значит, восприятие предъявляемой фразы — это своеобразный перевод совокупности слов в понятную для воспринимающего субъективную реальность. Именно эта субъективная репрезентация фразы в сознании нуждается в выражении средствами иностранного языка.

Называние видеосюжетов по своей сути также основывается на обнаружении в визуально наблюдаемой ситуации некоего лица, которое выполняет определенное действие с каким-то объектом. Осмысление же выделенных из фона фигур в повседневной жизни происходит с опорой на родной язык. Будучи первичной, эта знаково-символическая система способствует осознанию взаимосвязей между предметами и фиксации информации в памяти, когда мы только начинаем постигать многообразие окружающего мира [2], [3], [6], [7]. В организованном нами эксперименте, однако, осознавать воспринимаемый сюжет надо было средствами английского языка. Степень интерферирующего воздействия упроченных в речевой практике автоматизмов, вероятно, будет определяться уровнем владения английским языком. Другими словами, это негативное влияние уменьшится при совершенствовании умений и навыков иноязычного говорения.

Из вышеуказанного следует, что успешность выражения мысли на иностранном языке напрямую зависит от адекватности ее репрезентации в сознании. Суть же репрезентации состоит в переводе вербального или невербального сообщения на собственный «субъективный код», который представлен специфическим индивидуальным сочетанием знаков, образов и эмоций [4]. В частности, предполагается, что в зависимости от предъявляемых стимулов (русскоязычных предложений или видеосюжетов) характеристики порождаемой иноязычной речи будут отличаться. Причиной тому — доминирование при назывании русскоязычных предложений знакового компонента, а при назывании видеосюжетов — образного. Данная специфика не может не повлиять на саму речь-называние, так как затрагивает ход речемыслительной деятельности. Иначе говоря, «... функции мышления зависят от строения мыслей, которые функционируют. Ведь всякое мышление устанавливает связь между каким-то образом, представленным в сознании частями действительности. Следовательно, то, каким образом эта действительность

представлена в сознании, не может быть безразличным для возможных операций мышления» [2, с. 402]. Качественно-количественные характеристики записанной речи-называния, предположительно, поспособствуют определению степени участия родного языка и внутреннего перевода в процессе порождения иноязычного высказывания и помогут сделать соответствующие выводы.

Результаты лабораторного эксперимента подтверждают наши предположения. Согласно полученным данным специфика речи-называния проявляется: в количестве «вкраплений» русских слов в иноязычных фразах, лексическом наполнении, раскрытии временных отношений между субъектом и предикатом (употребление временных форм), длине латентных периодов.

«Беспереводное» владение иностранным языком подразумевает установление тесной связи знаковой системы иностранного языка с образной и эмоциональной сферами. Мысли при этом формулируются без опоры на родной язык или с минимальным его участием. В противном случае, более совершенная языковая система в моменты затруднений вытесняет иностранный язык, так как ее связи с образами и эмоциями оказываются крепче. Недифференцированность границ между английской и русской знаковыми системами в сознании студентов просматривалась в количестве осознаваемых и неосознаваемых «вкраплений» русских слов при выражении мысли на английском языке. Так, при оформлении иноязычного высказывания, отталкиваясь от воспринятой фразы, русскоязычные вставки встречались у 72,0% испытуемых, тогда как при восприятии видеосюжетов аналогичный показатель равен 42,0%. При этом общее количество «вкраплений» русских слов в 3500 фразах-называниях на английском языке при доминировании знакового компонента составило 144 случая, а в 3500 фразах-называниях при доминировании образного компонента — 45 случаев. Приведенные данные указывают на функционирование в сознании участников эксперимента одной когнитивной системы, в которой знаковые компоненты родного и иностранного языков взаимодействуют и часто взаимозаменяют друг друга в речемыслительной деятельности. Стремиться же следует к функционированию двух обособленных знаковых систем с единой образной и эмоциональной сферами. Стоит заметить, однако, что называние видеосюжетов существенно минимизирует произвольное обращение испытуемых к русскоязычной фразе.

Анализ лексического наполнения иноязычных высказываний подтвердил факт присутствия интерферирующего влияния в большей или меньшей степени у всех участников эксперимента. Навязывание же структуры родного языка в качестве основы происходило только при порождении иноязычной речи, стимулируемой русскоязычным предложением. Готовая речевая форма ограничивала свободу выбора как грамматических конструкций, так и самой англоязычной лексики. Например, русскоязычное слово «*папень*» переведено 12,0% участников эксперимента как *paren'*. В отрезке предложения «*Шел дождь*

...» 26,0% студентов использовали в качестве субъекта слово *дождь* (*the rain...*, *there was rain...*) или другие неадекватные варианты: *It was rainy...*, *It's rain...*, *There was raining*. «В соревнованиях по лыжным гонкам...» у 42,0% студентов имел место вариант иноязычного выражения мысли *competition on/in ski...*, *competition/race on/of biathlon...*. Предложение «... собирает в лесу распустившиеся белые цветы» вовсе переведено на английский 20,0% участников эксперимента как «... *is going to ...*» (то есть 'собирается что-то делать'). К особенностям речи, отмеченным при анализе фраз-названий, когда мысль представлена в письменной форме на русском языке, относится и склонность говорящего концентрировать внимание не на сути воспринимаемого сообщения, а на отдельных составляющих текста и неспособность закончить высказывание при переводе слов, англоязычные эквиваленты которых припоминаются с трудом. Таким образом, фраза *парень в желтом халате* вызвала затруднения у 33 человек (66%): 26 из них не смогли завершить фразу, остановившись на этом словосочетании (*the boy in yellow...*), а 7 испытуемых оставили фразу без называния.

Показательными примерами проявления тесной связи элементов разных языковых систем и результатом межязыковой интерференции явились такие нежелательные варианты в речи испытуемых, как *pinkoviy, fruct, oficiant, ispans, shef, sportsment, childish camp, flowmaster, in the green/on the nature, magazine, meropriation, the most lazy/the most laziest, more clever, a man is in barbecue, ball in the loose*, частотность появления которых при предъявлении русскоязычных предложений превышала таковую при предъявлении видеосюжетов. Подобного рода искажения объясняются стремлением студентов к пословному переводу без предварительного «схватывания» смысла исходного предложения, а при восприятии видеосюжетов — изначальным формулированием мысли на русском языке. В идеале же перед оформлением мысли на иностранном языке во внутреннем плане должно происходить декодирование вербального стимула, его репрезентация в сознании, которая не обходится без знакового компонента психики с его прочными связями с образами и эмоциями. И только после этого промежуточного этапа раскрытый и понятный сознанию смысл может быть успешно оформлен средствами иноязычной системы. Трудоемкость протекания этих процессов очевидна, но поэтапное следование описанному механизму, со временем доведенное до автоматизма, и приведет к подавлению родного языка как посредника между «мыслью и иноязычным словом». Механизм порождения речи при предъявлении видеосюжетов выглядит на первый взгляд проще, так как динамический образ не обременяется знаками определенной языковой системы. Здесь основополагающим становится выделение фигуры из фона и осознание выделенных элементов сюжета сразу на иностранном языке. На начальном этапе усвоения иноязычной системы функционирование описанных механизмов носит сознательный характер, но на уровне владения формируются

речевые автоматизмы, способствующие подавлению родного языка и его интерферирующего влияния при выражении мысли на иностранном языке.

Отрицательный перенос навыков, однако, распространяется не только на оперирование лексикой, но и на умение выстраивать события по временной линии. Объяснение случаев употребления временных форм английского языка и выполнение ряда упражнений по постановке недостаточно для того, чтобы обойти стереотипы родного языка. Этот вопрос непосредственно связан с выделением фигуры из фона и адекватностью репрезентации мысли. Для формирования «чувства времени» требуется ясное, яркое, динамичное отражение в сознании взаимоотношений между предметами и явлениями. Поэтому употребление временных форм в соответствии с нормами английского языка, вероятно, будет успешнее, если в репрезентации мысли будут участвовать образы представления или образы восприятия.

Рассмотрение временных форм, употребленных участниками эксперимента, проводилось на материале половины (35 стимулов) совпадающих по содержанию как русскоязычных предложений, так и видеосюжетов. В соответствии с характером процессуальности видеосюжетов, предложения были отобраны с той же спецификой, то есть требующие употребление *Present Continuous* — настоящего длительного времени. Достаточно высокие баллы по английскому языку, полученные испытуемыми за время обучения, послужили основанием для предположения о том, что употребление временных форм изучаемого языка не должно вызвать затруднений. Однако в условиях более близких по своим темпоральным характеристикам к реальному общению, студенты нередко ошибались, предпочитая иные временные формы (Рисунок 1).

Данные диаграммы свидетельствуют о более точном определении отношений между субъектом и предикатом, когда возникновение мысли диктуется тесной связью знаков английского языка с образной и эмоциональной сферами. Присутствие в реакциях на видеосюжеты эмоций, обусловленных содержанием воспринимаемого, подтверждается самоотчетами испытуемых и наблюдениями. Воспринимая образы, студенты фокусировались на тех аспектах реальной или воображаемой ситуации, которая предписывала употребление той или иной иноязычной структуры и процесс называния по большей части не протекал в соответствии со стереотипами родного языка. Ошибочное оперирование временными формами типично для испытуемых, которые при выборе грамматической структуры опираются преимущественно на правила употребления временных форм и этому выбору способствует воспринимаемый стимул — русскоязычные предложения. В идеале же выбор должен определяться ситуацией общения и не требовать обращения к грамматике.

Таким образом, в ходе называния русскоязычных предложений и видеосюжетов участникам эксперимента приходилось постоянно подавлять влияние более совершенной языковой системы. Успешность такого рода «подавления»

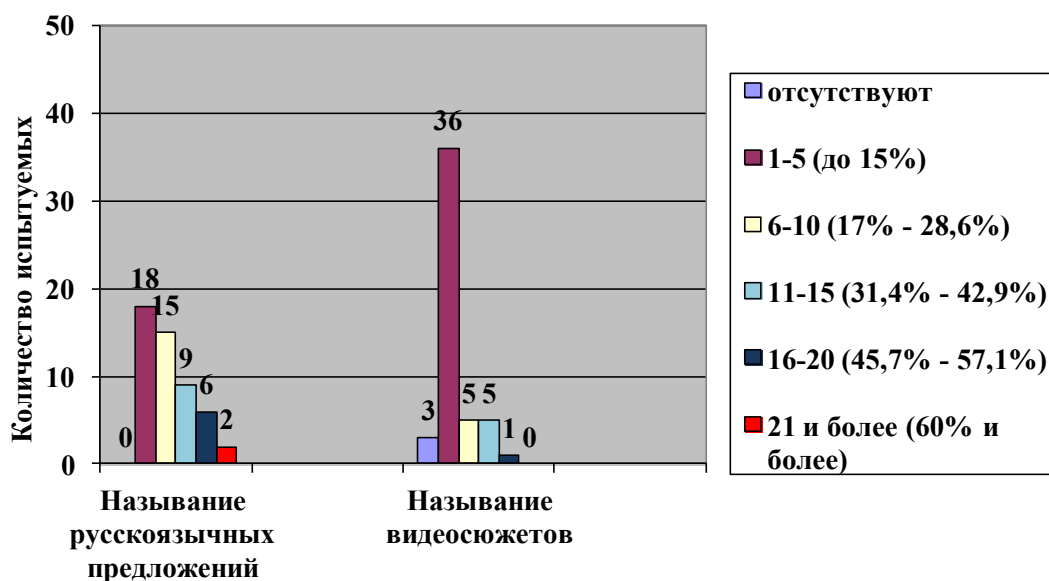


Рис. 1. Выбор неадекватной временной формы во фразах-называниях на английском языке

зависела не только от уровня владения иностранным языком, но и от специфических характеристик самих стимулов. Более сложной и энергозатратной оказалась речемыслительная деятельность при назывании русскоязычных предложений. Латентный период, отражающий степень автоматизированности функционирования речевых механизмов, тому подтверждение. У 68,0% студентов латентные периоды называния русскоязычных предложений превышали таковые при назывании видеосюжетов порой в 1,5–3 раза. У оставшихся 32,0% латентные периоды называния русскоязычных предложений и видеосюжетов

были равны или почти равны. Увеличение времени от начала предъявления стимула до речевой реакции может говорить об участии родного языка в момент репрезентации мысли в сознании и трудоемком процессе перевода сформулированной на русском языке мысли на английский язык. Следовательно, в процессе обучения иностранному языку необходимо специально организовывать воздействие при совмещении различных видов стимулов, которые должны способствовать наилучшему установлению связи между образами, эмоциями и понятиями, зафиксированными посредством знаково-символической системы.

Литература:

1. Бенедиктов, Б. А. Психология овладения иностранным языком/Б. А. Бенедиктов. — Минск: Выш. шк., 1974. — 336 с.
2. Выготский, Л. С. Мышление и речь: сборник/Л. С. Выготский. — М.: АСТ: АСТ МОСКВА: ХРАНИТЕЛЬ, 2008. — 668 с.
3. Гальперин, П. Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка/П. Я. Гальперин. — М.: Изд-во МГУ, 1985. — 45 с.
4. Ерчак, Н. Т. Иностранные языки: психология усвоения: учеб. пособие/Н. Т. Ерчак. — Минск: Новое знание; М.: ИНФРА-М, 2013. — 336 с.
5. Проблемы двуязычия и многоязычия: сб. науч. тр./АН СССР; редкол.: П. А. Азимов (отв. ред.) [и др.]. — М.: Наука, 1972. — 358 с.
6. Слобин, Д. Психоллингвистика. Хомский и психология/Д. Слобин, Дж. Грин; пер. с англ. С. Е. Негневицкой; под общ. ред. А. А. Леонтьева. — Изд. 4-е, стереотипное. — М.: КомКнига, 2006. — 352 с.
7. Телегина, Э. Д. О влиянии значимости мотива на процесс решения мыслительных задач/Э. Д. Телегина, Т. Г. Богданова // Вопросы психологии. — 1980. — № 1. — с. 121–124.

Проблема художественного восприятия в психолого-педагогической литературе

Неверова Анастасия Александровна, педагог-психолог
МКДОУ «Д/с № 2 «Родничок», (г. Шадринск, Курганская обл.)

Художественное восприятие является объектом изучения различных наук. Изучением указанного феномена занимаются как психологи (Л.Г. Жабицкая, Н.И. Никифорова, П.М. Якобсон и др.); так и литературоведы (Г.А. Гурковский, Б.С. Мейлах, В.Е. Хализев, М.Б. Храпченко, Л.В. Чернец и др.); и эстетики (Ю.Б. Боров, Е.В. Волкова, О.А. Кривцун и др.).

В современной науке проблема художественного восприятия заключается в разработке методологии предмета, понятийного аппарата; в изучении сущности восприятия, его законов, механизмов, факторов и стадий развития.

В философском словаре восприятие описывается, как чувственный образ внешних структурных характеристик предметов и процессов материального мира, воздействующих на органы чувств. Субстратом восприятия являются ощущения, образующие непрерывный комплекс в пространстве и во времени. Восприятие — это первичная ступень индивидуального познания, зависящая от отношений различных свойств, предметов и явлений. Восприятие базируется на прошлых знаниях связи, поэтому процесс познания становится осмысленным [5].

В педагогическом словаре восприятие характеризуется иначе. «Восприятие — психический процесс, возникающий в результате воздействия физических раздражителей на рецепторные поверхности анализаторов, отражающий предметы и явления действительности в совокупности их свойств и качеств [1].

Рассматривая данное понятие в психологическом аспекте, было отмечено, что исследователи трактуют его с разных позиций: чувственное отражение предмета или явления объективной действительности, воздействующего на наши органы чувств (С.Л. Рубинштейн); активный процесс извлечения информации об окружающем мире, включающий в себя реальные действия по обследованию того, что воспринимается (Дж. Гибсон); деятельность, имеющая перцептивную цель, задачи, действия, операции, продукт — образ и познавательные мотивы (А.Н. Леонтьев); процесс чувственно-образного отражения предметов и явлений в единстве их свойств (В.А. Ганзен; процесс формирования при помощи активных действий субъективного образа целостного предмета, непосредственно воздействующего на анализаторы (Б.Г. Мещерякова).

В трудах П.М. Якобсона восприятие в узком смысле понимается как «акт восприятия тех объектов, которые даны нашим органам чувств»; в широком смысле — означает, что в ходе длительного восприятия предмета, имеют место акты мышления, истолкования свойств предмета, нахождения систем различных связей и соотношений в воспринимаемом объекте [6].

В научной литературе найдены исследования восприятия времени, пространства (Д. Креч, А.Р. Лурия, Д.Н. Узнадзе); слухового восприятия, зрительного восприятия (Дж. Брунер; В.П. Зинченко; А.В. Запорожец), константности восприятия, восприятия фигуры и фона (Д.Н. Узнадзе, С.П. Рубинштейн), восприятия формы (В.Н. Дружинина, С.П. Рубинштейн), восприятия глубины, движения (Д.Э. Майерс); изучены факторы восприятия: установка, характер инструкции, прошлый опыт, особенности материала (К. Далленбах); выделены стадии микрогенеза восприятия: стадия генерического объекта, стадия специфического объекта и стадия понимания значения (Д. Фримен).

В исследованиях Н.А. Ветлугиной, В. Вундта, И. Гербарта, И. Канта, Е.А. Флериной описано, что восприятие является познавательным процессом, который имеет ряд характеристик: *предметность* — отражение объектов и явлений реального мира в форме отдельных предметов, а не в виде набора не связанных друг с другом ощущений; *целостность* — отражение целостного образа предмета на основе выделения основополагающих признаков с одновременным абстрагированием от несущественных; *структурность* — свойство восприятия человека объединять воздействующие стимулы в целостные и сравнительно простые структуры; *константность* — свойство воспринимать объекты и видеть их относительно постоянными по величине, форме и цвету; *осмысленность* — приписывание воспринимаемому объекту или явлению определенный смысл, обозначение его словом, отнесение к определенной языковой категории; *избирательность* — предпочтение выбора одних предметов или некоторых свойств, признаков перед другими предметами или их свойствами и качествами; *апперцепция* — обусловливается воздействием опыта, умений, знаний, интересов, взглядов, определенного взаимоотношения, человека к действительности на восприятие.

А.Р. Лурия считает, что восприятие — это сложный процесс, в основе которого лежат сенсомоторные и речевые действия. Воспринимающая деятельность человека является результатом совместной работы нескольких анализаторных систем, близких к процессам наглядного мышления.

В исследовании В.Д. Глезера описано, что восприятие тесно связано с ощущениями и зрительными суждениями и является первой стадией мышления. Зрительное восприятие — совокупность процессов построения зрительного образа окружающего мира. Восприятие пространства, положения предмета в пространстве, его контуров, величины, рельефа, движения, покоя и изображения

их на плоскости происходит движущимся глазом. Мышечное ощущение со зрительными чувствами играют в деятельности самого глаза существенную роль. Благодаря этому, глаз наподобие руки может ощупывать предмет.

В нашем исследовании под восприятием мы будем понимать познавательный психологический процесс, первичный анализ, происходящий в рецепторах, который дополняется сложной аналитико-синтетической деятельностью и в процессах которого складывается образ целостного предмета посредством отражения всей совокупности его признаков.

Переходя к изучению психологического феномена «художественное восприятие», было отмечено, что создание условий для всестороннего и правильного развития личности было актуально во все времена. Использование для этого различных видов искусства (литературы, кинематографа, музыки, живописи, театра и др.) дает возможность для личностного развития, активизирует творческий процесс, углубляет эмоции, развивает чувства и интеллект, о чем свидетельствуют работы философов (Аристотель, Ю.Б. Боров, Г. Гегель, И. Кант, Т. Липпс и др.), психологов (Р. Арнхейм, Л.А. Венгер, Л.С. Выготский, В.А. Гуружапов, О.М. Попова, П.М. Якобсон и др.).

Впервые о проблеме художественного восприятия упомянуто в трудах Аристотеля, который рассматривал указанный процесс как «очищение души зрителя с помощью аффектов сострадания и страха». В теории «вчувствования» Т. Липпса, описано, что художественное наслаждение есть не что иное, как «объектированное самонаслаждение». Все эмоциональные реакции, возникающие у человека в момент восприятия искусства, являются лишь ответом на самые общие импульсы, посылаемые произведением. Главный эффект воздействия напрямую зависит от умения преобразовывать эти импульсы в собственное интимное переживание. Основополагающую роль при этом играют индивидуальное воображение и фантазия, способные создавать в вымысле «идеально возможную и полную жизнь».

Знакомство с психолого-педагогической литературой о художественном восприятии позволило установить, что этот процесс многоплановый и совмещает в себе: непосредственное эмоциональное переживание; постижение логики развития авторской мысли; богатство и разветвленность художественных ассоциаций, втягивающих в поле культуры в акт рецепции (П.М. Якобсон); способность освоения всего формосодержательного богатства, идейно-эстетического и эмоционального сплава художественного образа того или иного произведения искусства, прежде всего как субъектно-объективного отношения (П. Пави); активный творческий процесс, предполагающий включение потребителя искусства с автором (Р. Арнхейма); эстетическое, эмоционально-эстетическое и эмоциональные критерии оценки художественного объекта (Г.П. Крупник); процесс духовно-ценностной ориентации человека в мире, как акт становления образа мира, обретающего, дополнительные измерения «личностного

смысла», сугубо индивидуального отношения человека к отдельным явлениям и миру в целом (А.Н. Леонтьев); психический процесс, который протекает под непосредственным воздействием произведения искусства» (Л.С. Выготский); способность воспроизведения, воссоздания содержания, смысла произведения и его выразительности» (С.Л. Рубинштейн).

Ю.Б. Боров рассматривает художественное восприятие с двух позиций: с одной стороны как психический процесс, отображающий в сознании субъекта информацию, а с другой — как вид духовно-практической деятельности, не ограничивающийся перцептивным актом, включающий эмоциональное осмысление воспринятого, являющийся «сокровенным, интимным процессом, протекающим в глубине сознания человека [2].

П.М. Якобсон отмечает, что художественное восприятие — это целенаправленное психическое действие с чувственным познанием, связанным со сложными процессами синтеза и анализа различных впечатлений, которые мы получаем от реальной действительности [6].

В нашем понимании художественное восприятие — представляет собой познавательную деятельность, в которой благодаря перцептивным и интеллектуальным актам происходит активное овладение художественным образом.

В психологической литературе выделены личностный и деятельностный подходы к пониманию сущности художественного восприятия. В личностном подходе рассматривается взаимодействие средств и видов искусства, роль смысловых, мотивационных характеристик индивидуальности человека (Б.Г. Ананьев). Представители деятельностного подхода (А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, А.Я. Дорфман, С.Л. Рубинштейн, Г.С. Тарасова) полностью опираются на идеи Л.С. Выготского, который утверждает, что восприятие искусства — это «творческая деятельность», «сложная и умственная работа». П.Я. Гальперин поясняет, что в данном процессе можно проследить становление интеллектуальной деятельности, характеризующейся переходом из внешнего во внутренний план.

В научной литературе найдены различные типологии художественного восприятия. В частности в современных психологических исследованиях художественное восприятие рассматривается как: познание самого себя (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин); эстетическое самовоспитание (Г.Н. Кутина, А.А. Мелик-Пашаев); художественное общение (В.М. Аллахвердов, А.А. Мелик-Пашаев, О.И. Никифорова [1]); как эмпатия (А.Р. Лурия).

Понятие «художественное восприятие» следует отличать от понятия «эстетическое восприятие», относящегося и к искусству и к явлениям действительности, в отличие от рассматриваемого нами феномена, который ограничен только искусством. Е.В. Волкова утверждает, что художественное восприятие заключается в проживании зрителем замысла художника, а затем в постижении эмоционально-образного содержания произведения. Е.М. Марков

описывает художественное восприятие как «вхождение в созданную автором ситуацию и внутреннее действие в рамках поведения персонажей, мысленно перевоплощаться в них с помощью воображения.

Эстетическое восприятие — способность целенаправленно воспринимать, правильно понимать и создавать прекрасное в жизни и искусстве (В. Н. Шацкая [1]); созидательный процесс в результате которого происходит формирование творческой активной личности, способной воспринимать и оценивать прекрасное, комическое, трагическое в жизни (Б. Т. Лихачев).

Развитие и становление личности осуществляется при взаимодействии человека с культурой, в которой он воспринимает и усваивает ее специфику. Немаловажным, а скорее, и определяющим источником культурной специфики становится художественный образ, выступающий в роли носителя культуры.

По мнению А. Н. Леонтьева «образ мира», выступает основой в структуре психического образа и определяется как активный фактор, обеспечивающий реализацию способностей человека, а также особые способности восприятия. Данное обстоятельство указывает на то, что человек, чтобы «состояться человеком» должен увидеть соответствующим образом мир, реализовать способность и возможность особого восприятия мира.

Психологический образ возникает и развивается благодаря взаимодействию человека с миром, с другим человеком, с собой в процессе становления предметной деятельности.

С. Д. Смирнов считает, что «образ мира» функционирует на трех уровнях: личностный (мотив, деятельность); интеллектуальный (значение, цель, действие); сенсорно-перцептивный (условия, операция). В его понимании построение образа восприятия является активным процессом, начинающимся с гипотезы.

Следовательно, восприятие художественного образа представляет осмысленный процесс видения отношений окружающей действительности, обусловленный развитием личности в целом.

В философских и психологических концепциях рассмотрены свойства художественного восприятия: эмоциональная напряженность (эмоциональность и интенсивность эмоциональных реакций); целостность и дифференцированность эмоционального и рационального моментов; многоуровневость восприятия (осмысление на разных уровнях сознания).

Изучение психологической литературы по указанной проблеме показало, что свойства художественного восприятия и свойства восприятия как общей психологической способности совпадают. В частности предметность восприятия в художественном восприятии будет проявляться как эмоциональность; целостность — как ассоциативность; структурность — как ритмическая упорядоченность; константность как аконстантность; апперцепция как «направление на воплощение»; избирательность как синхронность.

Рассматривая структуру художественного восприятия, исследователи выделяют определенные ступени. В частности С. Х. Раппорт представляет указанный процесс в виде взаимопроникающих слоев, и выделяет следующие стадии, которые могут меняться местами:

1. Предкоммуникативная стадия — не фиксируется во времени, итогом которой выступает формирование общей художественно-психологической установки.

2. Коммуникативная стадия — включает образование «предварительной эмоции», формирование образов художественных знаков, приобретение информации, объединение наблюдения и переживаний в художественное представление.

3. Посткоммуникативная стадия — происходит осмысление воспринятого [4].

На основе предложенной С. Х. Раппортом структуры художественного восприятия Д. А. Леонтьев выделяет следующую схему художественного восприятия, которая включает этапы: 1) предкоммуникативный — выбор произведения и установка; 2) коммуникативный — физический контакт в материальной форме, деятельность сознания, подсознательная переработка произведения; 3) стадия вхождения реципиента в действительность художественного произведения (на основе механизма идентификации); 4) стадия переработки произведения; 5) стадия переживания, в процессе которой происходит внутренняя перестройка ценностно-смысловой ориентации личности; 6) стадия оценки произведения, которая позволяет понять состоялась ли функция обогащения смысловой перспективы культуры личности.

Существенной характеристикой процесса восприятия является то, что восприятие предмета никогда не осуществляется на элементарном уровне, в его состав всегда входит высший уровень психической деятельности — речь. Обозначение воспринимаемого предмета словом обеспечивает более глубокое его познание и категоризацию.

М. А. Козловская [3], изучая проблему формирования художественного восприятия у подростков, разработала уровни формирования художественного восприятия, которые соответствуют видам формирования художественного восприятия:

— *низкий уровень* — (нецелостное художественное восприятие) — произведения искусства не вызывают эмоций, школьники не способны сделать анализ произведения, наблюдается незаинтересованность искусством;

— *средний уровень* — («эстетский» вид восприятия) — наблюдается ярко выраженный эмоциональный отклик на произведения искусства, умение видеть и подмечать красивое и художественное;

— *высокий уровень* — (целостный вид художественного восприятия), который характеризуется восприятием центральной проблемы, поставленной в произведении, способностью к анализу причин, следствий, роли и взаимосвязей изображенных на картине явлений, восприятием взаимоотношений персонажей, восприятием эмоционального состояния произведения, сущности, индивидуальных

особенностей предметов и их связи с окружением, то есть учащиеся с высоким уровнем сформированности художественного восприятия не только интересуются эстетской стороной искусства, но и способны делать глубокий анализ произведений искусства, могут уловить суть замысла и предположить дальнейшее развитие событий.

Обзор психологических теорий художественного восприятия позволяет выделить три уровня художественного восприятия (П. М. Якобсон [6]):

Первый уровень — элементарный уровень, на котором происходит усвоение сюжетной стороны произведения, зависит от культуры личности, её психофизических особенностей и опыта общения с произведениями искусства.

Второй уровень — заключается в понимании сущности произведения, включающий единый художественный образ, как явление действительности, содержит интерес, вызванный идейным содержанием.

Третий уровень — художественное видение, в котором выделяются художественно-значимые моменты, оценки предметов и явлений с точки зрения соответствия их художественному идеалу, в котором включается эмоциональный и интеллектуальный потенциал воспринимающего.

Ю. Б. Борев [2] выделяет следующие механизмы художественного восприятия: рецепционная установка; идентификация реципиентом образов и положений из произведения на собственную жизненную ситуацию; ассоциация, синестезия.

Рассмотрев механизмы, следует остановиться на факторах, которые могут быть задействованы на человека при взаимодействии с искусством.

Анализ психолого-педагогической литературы (О. А. Бычихина, Р. Грегори, А. В. Запорожца, М. А. Коз-

ловская, Д. Н. Узнадзе позволяет выделить факторы, влияющие на восприятие сложных объектов: задача, которая ставится перед субъектом и *практическая деятельность*, которая выполняется с этим объектом; значимость для восприятия предмета; значение для восприятия прежнего опыта человека, установка и предметное восприятие соответствующих изображений; *индивидуальные различия (потребности, эмоциональный настрой, привычки и др.)*; *уровень умственного развития* субъекта; преобладание аналитического восприятия с выделением многих деталей у одних и синтетического целостного восприятия у других.

Д. А. Леонтьев выделяет группы факторов: 1) факторы, характеризующие личность реципиента (потребности, уровень эстетического развития, опыт взаимодействия с искусством, ценности личности); 2) факторы, относящиеся к произведению (эстетическая структура, смысл произведения, рекламно-информационная оболочка, которой может располагать реципиент до контакта с произведением); 3) факторы, характеризующие фон, на котором осуществляется взаимодействие (социальные нормы и ценности, культурный фон, стереотипы).

Таким образом, художественное восприятие — представляет собой познавательную деятельность, в которой благодаря перцептивным и интеллектуальным актам происходит активное овладение художественным образом. Художественное восприятие многопланово и содержит в себе непосредственное эмоциональное переживание, освоение логики формирования авторской мысли, богатство и разветвленность художественных ассоциаций, втягивающих все поле культуры в акт рецепции.

Литература:

1. Бим-Бад, Б. М. Педагогический энциклопедический словарь/Б. М. Бим-Бад.-М.: Большая Российская Энциклопедия, 2008. — 528 с.
2. Борев, Ю. Б. Эстетика/Ю. Б. Борев. — М.: Политиздат, 2002. — 393с
3. Козловская, М. А. Педагогические условия развития художественного восприятия подростков в образовательной школе: дис... канд. пед. наук/М. А. Козловская. — Майкоп: 2012.
4. Раппопорт, С. Х. От художника к зрителю: как построено и как функционирует произведение искусства/С. Х. Раппопорт. — М.: Сов. художник, 1978. — 237 с.
5. Философский словарь/под ред. И. Т. Фролова. — 6-е изд., перераб. и доп. — М.: Политиздат, 1991. — 474 с.
6. Якобсон, П. М. Художественное восприятие/П. М. Якобсон. — М.: Искусство, 1971. — 86 с.

Взаимосвязь самооценки личности и учебной успеваемости у учащихся десятых классов средней общеобразовательной школы

Харькова Ольга Александровна, кандидат психологических наук, доцент;

Кнешук Максим Петрович, студент;

Симахина Дарья Александровна, студент

Северный государственный медицинский университет (г. Архангельск)

Актуальность:

На протяжении многих лет в Российской Федерации происходит реформирование сферы образования. [3]. Столь масштабные изменения, несомненно, сказываются на психоэмоциональном состоянии обучающихся. Учебная деятельность оказывает влияние на многие сферы личности, одна из которых — самооценка. Так как самооценка выполняет регуляторную функцию и влияет на личностный выбор, её изучение и последующая коррекция может помочь ученикам десятого класса совершать предстоящие личностные выборы, основываясь на максимально точном оценивании своих возможностей [1].

Выбор нами учеников 10-го класса в качестве обследуемых обусловлен тем, что, согласно возрастной периодизации, представленной Кулагиной И. Ю., ведущей деятельностью подростков в возрасте 16–17 лет является «учебно-профессиональная» [2]. Таким образом, основываясь на определении самооценки Кондакова И. М., согласно которому значительную роль в формировании самооценки играют оценки достижений индивида и его личности окружающими, мы считаем, что данная возрастная группа будет наиболее точно отражать взаимосвязь самооценки с уровнем успеваемости [2].

Цель:

Определить взаимосвязь между самооценкой личности и успеваемостью у учащихся десятых классов средней общеобразовательной школы.

Задачи:

Изучить теоретический материал на тему соотношения самооценки личности и успеваемости детей старшего школьного возраста;

Провести исследование самооценки личности учащихся 10-х классов средней общеобразовательной школы;

Исследовать успеваемость учащихся 10-х классов средней общеобразовательной школы за последний учебный год;

Определить взаимосвязь между показателем самооценки и успеваемостью у учащихся 10-х классов средней общеобразовательной школы.

Объект исследования: учащиеся десятых классов средней общеобразовательной школы (объем выборки — 28 человек);

Предмет исследования: взаимосвязь самооценки личности и успеваемости у учащихся десятых классов.

Гипотеза:

Мы предполагаем, что существует взаимосвязь между успеваемостью и показателем самооценки у учеников 10-го класса средней общеобразовательной школы.

Методы сбора данных:

1. Методика Дембо-Рубинштейна (модификация А. М. Прихожан) для определения уровня самооценки и уровня притязаний;

2. Архивный метод для сбора данных об успеваемости учащихся;

Метод анализа данных: корреляционный анализ Спирмена.

Результаты исследования

1. На первом этапе нашего исследования мы проанализировали показатели самооценки личности учащихся 10-х классов средней общеобразовательной школы. Согласно результатам, чаще всего встречается средний и высокий уровни самооценки; низкого уровня самооценки личности у учащихся выявлено не было — это подтверждает данные Кулагиной И. Ю. о том, что самооценка старших школьников находится на высоком уровне [2]. Данные нашего исследования представлены на Рисунке 1.

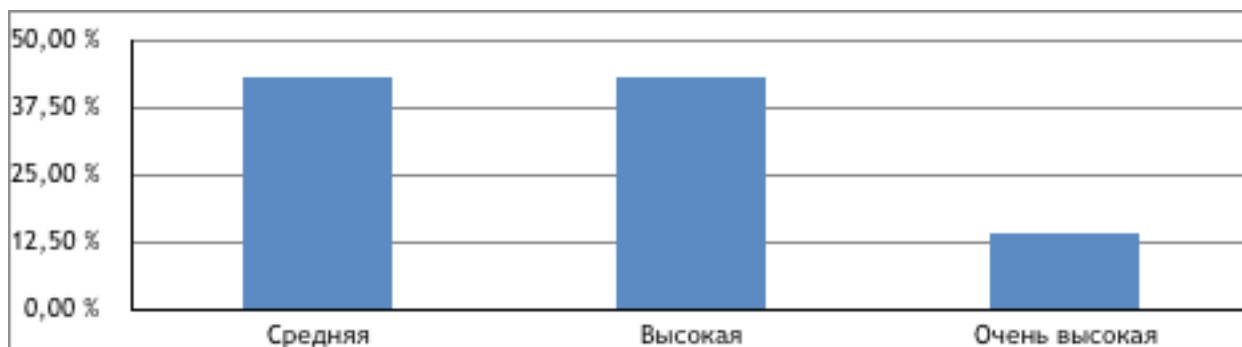


Рис. 1. Уровень самооценки личности учащихся 10-х классов средней общеобразовательной школы, %

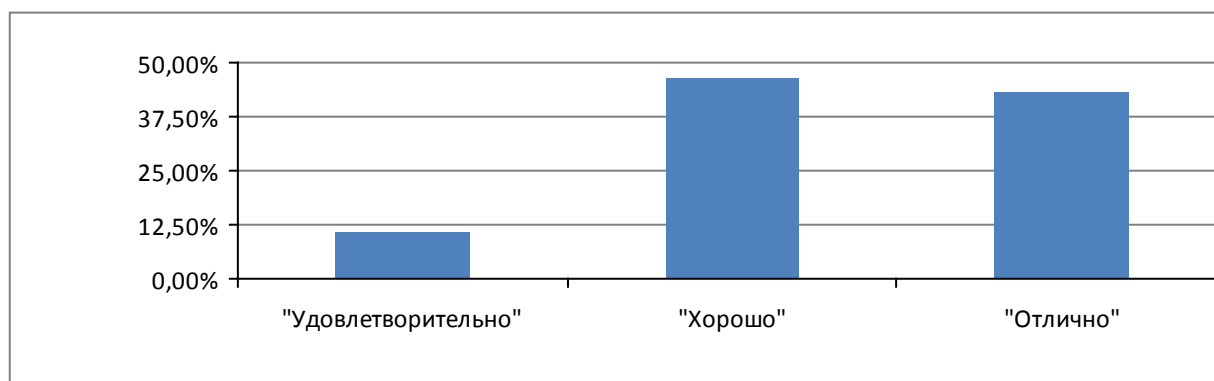


Рис. 2. Уровень успеваемости учащихся 10-х классов средней общеобразовательной школы, %

2. На втором этапе исследования мы проанализировали показатели самооценки личности учащихся 10-х классов средней общеобразовательной школы. Согласно результатам, каждый 10-тый респондент учится на «удовлетворительно», оценки «хорошо» и «отлично» распределены между обследуемыми равномерно. Такие результаты могут быть обусловлены жёстким отбором учеников, принятых из 9-го класса, обследуемый класс был сформирован из двух 9-тых. Данные нашего исследования представлены на Рисунке 2.

Результаты анализа данных:

Согласно расчётам, представленным в приложении 1.

Коэффициент корреляции Спирмена (r) = 0,02.

Для выборки в 28 человек $p > 0,5$ ($p = 1.000$).

Корреляция между показателем самооценки и успеваемости учеников 10-тых классов очень низкая и статистически не значимая.

Выводы:

1. Соотношение самооценки личности и уровня успеваемости у старших школьников мало изучено.

2. Наибольшее количество учеников обладает средним и высоким уровнем самооценки (42,85 % и 42,85 % соответственно; 14,28 % — очень высокая самооценка);

3. Каждый десятый учится на «удовлетворительно», оценки «хорошо» и «отлично» встречаются в 46 и 42 процентах случаев соответственно.

4. Статистически значимая взаимосвязь между показателем самооценки и успеваемости отсутствует.

Заключение:

В изученном нами теоретическом материале наибольшая взаимосвязь самооценки и успеваемости наблюдается у детей младшего школьного возраста [2]. Результаты нашего исследования показывают, что в старших классах подобная тенденция отсутствует. Вероятно, причиной такого результата является малый объем выборки, и при увеличении числа респондентов показатель корреляции изменится.

В ходе работы нами была достигнута цель и выявлено, что взаимосвязь между самооценкой личности и успеваемостью у учащихся десятых классов средней общеобразовательной школы очень низкая. Таким образом гипотеза нашего исследования о том, что существует взаимосвязь между успеваемостью и уровнем самооценки у учеников 10-го класса средней общеобразовательной школы — не подтвердилась.

Литература:

1. Кондаков, И. М. Психологический словарь, 2000 г., Московский государственный психолого-педагогический институт РАО;
2. Кулагина, И. Ю. Возрастная психология: развитие ребенка от рождения до 17 лет/Ун-т Рос. Акад. Образования. — 5-е изд. — М.: Изд-во УРАО. 1999 г.;
3. Федеральный закон «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с совершенствованием правового положения государственных (муниципальных) учреждений».

Научное издание

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

IV Международная научная конференция

Москва, ноябрь 2015 г.

Материалы печатаются в авторской редакции

Дизайн обложки: *Е.А. Шишков*

Верстка: *П.Я. Бурьянов*

Подписано в печать 24.11.2015. Формат 60х90 ¹/₈.

Гарнитура «Литературная». Бумага офсетная.

Усл. печ. л. 7,17. Уч.-изд. л. 4,85. Тираж 300 экз.

Отпечатано в типографии «Ваш полиграфический партнер»

115093, г.Москва, Партийный переулок, д.1, корп. 58, стр.1